

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Da falsa crítica à educação a distância à hibridização do currículo de formação de professores

False criticism of distance education to the hybridization of the
teacher training

De la falsa crítica a la educación a distancia a la hibridación del
currículo de formación docente

Marcos Renan Freitas de Oliveira
Anibal Correia Brito Neto
Carlos Nazareno Ferreira Borges

RESUMO

O texto examina o debate atual sobre a política curricular de formação de professores durante o terceiro mandato do governo Lula (2023 - presente), com o objetivo de compreender os projetos de classe em disputa, as concepções de formação de professores delineadas para a educação básica brasileira, bem como as estratégias empreendidas, as mudanças propostas e o papel desempenhado pelas partes interessadas nos desdobramentos políticos e pedagógicos dessa reformulação. O estudo adota uma abordagem metodológica de pesquisa documental, analisando documentos oficiais e oficiosos da política educacional. Os resultados indicam que a reforma, sustentada por supostas críticas à modalidade de Educação a Distância (EaD), evidenciadas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, além de não impedir a expansão dos cursos privados de licenciatura, deve ser analisada no contexto mais abrangente da pressão exercida pelos representantes dos capitais de ensino pela normatização da hibridização dos processos de ensino e aprendizagem, por meio do Parecer CNE/CP nº 34/2023. Essa normatização visa reconceituar e flexibilizar as formas de oferta educacional, além de implicar no rebaixamento da formação intelectual e crítica dos professores, ratificando processos de massificação e desintelectualização. O artigo conclui que a tendência pelo currículo híbrido descaracteriza o ensino presencial e a essencialidade do trabalho do professor formador, tornando urgente a mobilização contra as supostas inovações que, em essência, geram a degradação da formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; ensino híbrido; educação a distância.

ABSTRACT

The text examines the current debate on the teacher training curriculum policy during the third term of the Lula government (2023 - present), with the aim of understanding the class projects in dispute, the conceptions of teacher training outlined for Brazilian basic education, as well as the strategies undertaken, the proposed changes and the role played by interested parties in the political and pedagogical developments of this reformulation. As for the methodological approach, the study qualifies as documentary research, in which both official and unofficial educational policy documents were analyzed. The results indicate that a reform, supported by supposed criticisms of the Educação à Distância (EaD) modality, evidenced in Resolução CNE/CP nº 4/2024, in addition to not preventing the expansion of private degree courses, must be proven in the broader context of the pressure exerted by representatives of the teaching capitals to standardize the hybridization of teaching and learning processes, through Parecer CNE/CP nº 34/2024. This standardization aims to reconceptualize and flexibilize the forms of educational provision, in addition to implying the downgrading of teachers' intellectual and critical training, ratifying processes of massification and de-intellectualization. The article concludes that the trend towards hybrid curriculum mischaracterizes face-to-face teaching and the essentiality of the teacher trainer's work, turning the mobilization against supposed innovations that, in essence, generate the degradation of teacher training in Brazil, an urgent matter.

Keywords: curriculum; teacher training; hybrid teaching; distance education.

RESUMEN

El texto examina el debate actual sobre la política curricular de formación de profesores durante el tercer mandato del gobierno de Lula (2023 - presente), con el objetivo de comprender los proyectos de clase en disputa, las concepciones de formación de profesores delineadas para la educación básica brasileña, así como las estrategias emprendidas, los cambios propuestos y el papel desempeñado por las partes interesadas en los desdoblamientos políticos y pedagógicos de esta reformulación. El estudio adopta un enfoque metodológico de investigación documental, analizando documentos oficiales y oficiosos de la política educacional. Los resultados indican que la reforma, sustentada por supuestas críticas a la modalidad de Educación a Distancia (EaD), evidenciadas en la Resolución CNE/CP nº 4/2024, además de no impedir la expansión de los cursos privados de licenciatura, debe ser analizada en el contexto más amplio de la presión ejercida por los representantes de los capitales educativos para la normatización de la hibridización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través del Dictamen CNE/CP nº 34/2023. Esta normatización busca reconceptualizar y flexibilizar las formas de oferta educativa, además de implicar en el menoscabo de la formación intelectual y crítica de los profesores, ratificando procesos de masificación y desintelectualización. El artículo concluye que la tendencia hacia el currículo híbrido desdibuja la enseñanza presencial y la esencialidad del trabajo del profesor formador, haciendo urgente la movilización contra las supuestas innovaciones que, en esencia, generan la degradación de la formación de profesores en Brasil.

Palavras-clave: currículo; formación de profesores; enseñanza híbrida; educación a distancia.

Introdução

O texto examina o estado atual do debate em torno da política curricular de formação de professores ao longo do terceiro mandato do governo Lula (2023–presente). Argumenta-se que a reformulação dessa política em curso, embora anunciada com o objetivo de ampliar a regulamentação da oferta de vagas e matrículas em cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância (EaD), não altera, em última análise, a lógica expansionista e privatista demandada pelos "grandes capitais do Ensino Superior" (Seki, 2021), tampouco a perspectiva de "massificação" (Brito Neto, 2018) e "desintelectualização" dos professores (Shiroma, 2003; Brito Neto, 2018), agora sob a tônica da tão propalada tendência de hibridização do currículo.

Para isso, são levadas em conta as interações promovidas pelo "movimento de governança global" (Brito Neto, 2018) e seus diversos mecanismos de difusão de diretrizes e de articulação entre agentes globais e nacionais em ações que ultrapassam fronteiras. O objetivo principal é impulsionar uma ampla transformação institucional e normativa nos sistemas educacionais nacionais, além de influenciar suas agendas político-pedagógicas, com destaque especial para a formação de professores, considerando sua especificidade e o impacto potencial na formação de uma grande quantidade de trabalhadores.

No Brasil, a formação de uma frente ampla, sob o slogan "União e Reconstrução", permitiu que Luiz Inácio Lula da Silva derrotasse Jair Messias Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2022 e viabilizou a mobilização de diferentes setores, com a expectativa de disputar as reformas educacionais e curriculares, entre as quais se destaca o campo da formação de professores. O argumento essencial para a reformulação da política curricular nesse campo foi a crítica de que sua oferta ocorre majoritariamente na modalidade de EaD.

Os resultados do Censo da Educação Superior em 2022 (Brasil, 2024a) expressaram o gigantismo da Educação Superior privada no Brasil e da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD, que, além de números, representam um conjunto significativo de jovens, adultos e idosos sendo formados pelos capitais de ensino, seja diretamente, por meio de matrículas em

Instituições de Educação Superior (IES) presenciais e polos de EaD espalhados por todo o Brasil, seja indiretamente, pela atuação dos professores formados por esses capitais nas escolas brasileiras.

Conforme Seki (2024), as modernas instituições de ensino superior brasileiras pressupõem relações tipicamente capitalistas contemporâneas, configurando-se como formas específicas de empresas capitalistas. Dessa forma, a formação de professores, entregue às mãos do capital, revela a forte dimensão de seu sentido social, ou seja, o grande impacto sobre a formação da juventude, seja de forma direta ou indireta, do “Capital Educador” (Seki, 2024, p. 291), na atualidade.

Nesse contexto, o atual governo Lula editou um conjunto de atos normativos e programas apresentados com o suposto intuito de melhorar a qualidade da formação de professores. Entre eles, destaca-se a Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Brasil, 2024b).

A aprovação da referida Resolução e as restrições impostas à oferta da modalidade de EaD movimentaram os sujeitos, as entidades e as associações representativas dos capitais de ensino, com destaque para a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), o Todos pela Educação (TPE) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino do Estado de São Paulo (Semesp).

Tais Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), no sentido indicado por Gramsci (2007), de cunho empresarial, estão participando da reformulação da política curricular de formação de professores, seja através de representantes nas instâncias de sua elaboração, seja utilizando a produção de documentos, campanhas midiáticas e participação em debates jornalísticos, com a finalidade de estabelecer uma convergência sobre o tema a partir de seus interesses privados. Por outro lado, movimentos sociais, entidades e intelectuais orgânicos também tensionam e reivindicam uma agenda social que enfrente a hegemonia do capital na oferta de cursos de licenciatura e suas influências sobre as

finalidades educativas, conteúdos, métodos e processos avaliativos.

Diante do atual contexto de disputas pela reformulação da política curricular de formação de professores, é necessário compreender os projetos de classe em disputa, as concepções de formação de professores delineadas para a educação básica brasileira, bem como as estratégias empreendidas, as mudanças propostas e o papel desempenhado pelas partes interessadas nos desdobramentos políticos e pedagógicos.

Metodologicamente, este trabalho configura-se como uma pesquisa documental (Chizzotti, 2008), que analisa documentos da política educacional elaborados no contexto recente do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sejam eles oficiais ou oficiosos, publicados em meios eletrônicos, como portarias, resoluções, editais, matérias jornalísticas e dados estatísticos, produzidos tanto pelo aparelho do Estado quanto por associações e entidades representativas dos capitais de ensino.

A seleção dos documentos foi orientada por critérios de inclusão baseados na pertinência temática, na aderência ao recorte temporal da pesquisa e na relevância para a compreensão do objeto investigado, sendo considerados aqueles que expressam diretamente as diretrizes, disputas e orientações da política de formação de professores no período analisado.

No que se refere ao tratamento dos dados, os documentos foram organizados, sistematizados e analisados, considerando tanto seus conteúdos manifestos quanto os sentidos subjacentes às condições de sua produção. A partir desse procedimento, torna-se possível compreender, conforme assinalam Evangelista e Shiroma (2018), não apenas as reformas curriculares voltadas à formação de professores da educação básica, mas também as articulações entre interesses, formulações políticas e intervenções sociais que atravessam tais processos.

EAD: um ponto alarmante e desafiador, mas impulsionada pelo MEC

No dia 10 de outubro de 2023, durante a publicação dos dados do Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2023a), o então Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que gostaria de abordar um ponto alarmante e

desafiador: a EaD. Em sua exposição, ele reconheceu que a EaD foi impulsionada pela pandemia de COVID-19, trazendo enorme facilidade de acesso à comunicação e ao conhecimento, mas destacou o surpreendente crescimento da modalidade nos últimos períodos. Diante disso, ressaltou que o MEC adotaria medidas rigorosas no âmbito da regulação dessa modalidade.

No que diz respeito à formação de professores, Camilo Santana manifestou seu descontentamento com a predominante oferta por meio de EaD e declarou: “[...] não podemos aceitar que a grande maioria dos cursos de licenciatura seja a distância. O foco é na qualidade da oferta e na valorização do campo de prática desses cursos. Inclusive, meu caro [Luiz] Curi [presidente do CNE], rever as Diretrizes Nacionais Curriculares é fundamental” (Brasil, 2023a).

Como o Ministro da Educação limitou-se a expressar sua “indignação” com os dados do Censo da Educação Superior, sem contextualizar questões importantes, como: qual setor domina a educação superior brasileira e a oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD? Quais estratégias esse setor utiliza para influenciar a elaboração das DCN para a área? E quais são os desdobramentos dessas ações nas concepções de formação de professores implementadas nos currículos dos cursos? Tais questões serão discutidas ao longo do texto.

Inicialmente, merecem atenção as considerações de Seki (2021) de que a privatização da educação superior se expressa com base em uma articulação consistente entre os governos e a formação de oligopólios. Segundo o autor, independentemente do governo específico, tais mecanismos atravessam todas as gestões, diferenciando-se apenas nas formas empreendidas. Isso ratifica, portanto, a compreensão da disseminação de uma matriz de “governança global” (Brito Neto, 2018), que procura equilibrar os interesses dos governos e do capital, tanto nacional quanto internacional, visando a restauração das condições técnicas e ético-políticas que preservam a hegemonia capitalista.

Em períodos mais recentes, vale destacar quatro aspectos que possibilitaram o crescimento exponencial da modalidade EaD no setor privado no Brasil: 1) A redução drástica do financiamento de programas federais de transferência de recursos públicos para os capitais de ensino, a partir de 2017, posicionou a EaD como a principal cadeia de produção de valor do setor privado (Leher, 2019); 2) A interrupção das aulas presenciais ao longo da pandemia de

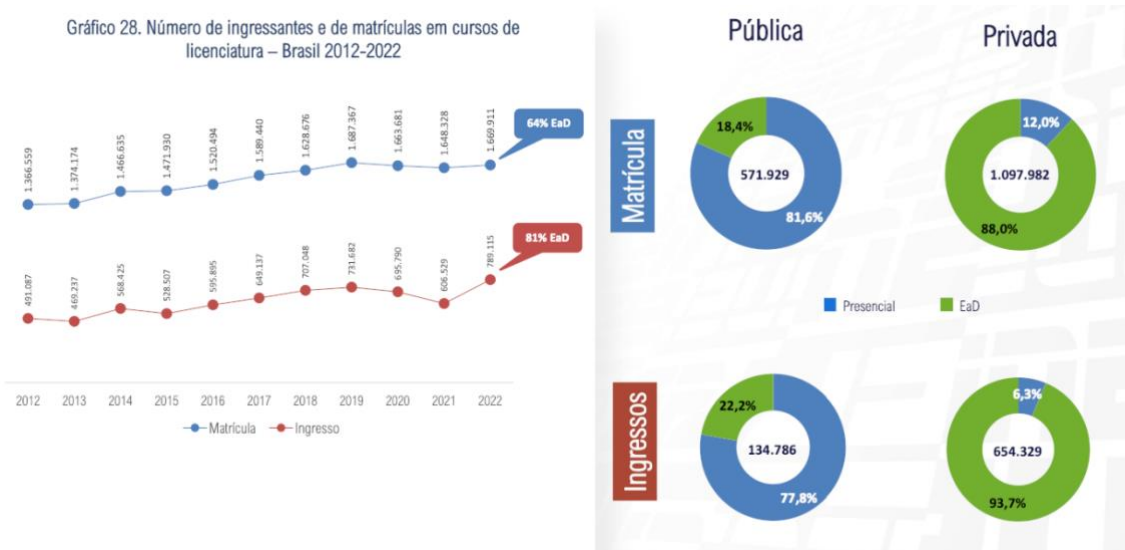
COVID-19 representou uma "janela de oportunidades" no âmbito da modalidade EaD e do ensino híbrido (Souza; Evangelista, 2020); 3) A vinculação ao discurso neoliberal de liberdade de escolha, onde a EaD permite ao estudante escolher o que, como, onde e em que horário deseja estudar; 4) O "sonho" de ingresso ao ensino superior como forma de conquistar um emprego menos precário e um melhor salário, ainda que a formação obtida seja aligeirada e de qualidade duvidosa.

Somado a isso, é fundamental destacar que a indução da modalidade EaD no setor privado mercantil, com fins lucrativos, ganhou grande impulso a partir de 2016, no contexto de outras reformas gerenciais do Estado brasileiro, que restringiram os direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Nesse período, as administrações de Michel Temer (2016-2018) e, posteriormente, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) realizaram uma extensa reestruturação e (des)regulamentação da base legal relacionada à avaliação, regulação e supervisão das IES e dos cursos de graduação, permitindo, por meio de critérios mais adaptáveis e propiciadores, uma expansão significativa de cursos e vagas, especialmente em IES privadas, com ênfase na modalidade de EaD (Costa; Oliveira; Gomes, 2020).

Portanto, o "gigantismo da fábrica de professores" e o amplo comércio de certificação em nível superior no Brasil estão relacionados a esse processo histórico, somado, segundo Evangelista (2019), ao reforço dos slogans "democratização do acesso ao ensino superior" e "carência de professores para atuar na educação básica". Nesse contexto, a modalidade EaD tem se consolidado como a estratégia prioritária para a formação inicial e a continuidade de professores no Brasil, tanto na educação superior pública quanto na privada, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) até a atual administração Lula (2023 - presente) (Malanchen, 2015; Evangelista, 2019).

Os dados apresentados pelo Inep (Brasil, 2023b) no Gráfico 1, referentes aos resultados do Censo da Educação Superior 2022, sintetizam o referido "gigantismo", principalmente em IES privadas.

Gráfico 1 –Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura – Brasil 2012-2022



Fonte: Brasil/Inep (2023b)

Conforme exposto no Gráfico 1, dos 798.115 ingressantes em cursos de licenciatura em 2022, 81% pertenciam à modalidade EaD. Em relação ao total de matrículas nos cursos de licenciatura, das 1.669.911 registradas em 2022, 65,75% estavam em IES privadas, sendo a maioria na modalidade EaD (64%). Destaca-se que 88% das matrículas e 93,7% dos ingressantes em cursos de licenciatura no setor privado são na modalidade EaD.

Somado a esses dados, registra-se em Brasil (2024a) que, dos 257.581 concluintes em cursos de licenciatura presenciais e a distância em 2022, 154.109 (59,8%) eram da modalidade EaD no setor privado e apenas 11.833 (4,5%) no setor público, totalizando 64,3% do total de concluintes nessa modalidade. No total, os cursos de licenciatura representam 24,7% das matrículas na modalidade EaD, o que evidencia a oferta de cursos de licenciatura nessa modalidade como uma das principais estratégias de mercado dessas instituições.

Junto ao inevitável reconhecimento de que a modalidade EaD em IES privadas domina a formação de professores no Brasil, em termos de ingressantes, matrículas e concluintes, ganha uma dimensão alarmante o fato de que esse crescimento vertiginoso da EaD nas IES privadas é sustentado por um variado cardápio de cursos, diferentes formas de operacionalização do

currículo, preços de mensalidades e modalidades de financiamento estudantil privado.

Conforme os dados da Hoper Educação (2023), sobre a Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil, a tendência atual da oferta da modalidade EaD nas IES privadas revela que a liberdade de escolha do aspirante ao ensino superior vai além da dicotomia entre presencial e a distância, na medida em que se configura um conjunto diversificado de produtos e serviços educacionais. A organização curricular dos cursos passou a ser estruturada por diferentes arranjos de composição da carga horária, os quais incidem diretamente sobre a precificação, a oferta de disciplinas, o material didático, as formas de mediação pedagógica, envolvendo tutores e professores, bem como os modelos de financiamento e pagamento das mensalidades. Nesse contexto, observa-se que a média de preço dos cursos na modalidade EaD é de R\$ 233,90, enquanto na modalidade presencial é de R\$ 750,00.

Em linhas gerais, o preço da mensalidade determina a quantidade de conteúdo que será oferecido por meio de plataformas digitais. O “mix” de possibilidades refere-se à diversidade trazida pela hibridização do currículo no ensino superior, que ganhou maior notoriedade durante a pandemia da COVID-19, em razão da interrupção das aulas presenciais, e desde então tem sido objeto de normatização no âmbito do CNE.

Formação de professores na EAD terá mudanças...

No dia 12 de abril de 2024, o Jornal Nacional da Rede Globo apresentou uma matéria intitulada “Formação de Professores na EaD terá mudanças”, na qual o apresentador William Bonner afirmou que “a formação de professores a distância se tornou motivo de inquietação e debate, e o Ministério da Educação começou a fazer mudanças”. A seguir, a reportagem expôs duas experiências sobre o tema: uma positiva, de uma professora que cursou pedagogia a distância e afirmou que o estágio foi fundamental para seu aprendizado prático, e outra negativa, em que um diretor de escola pública destacou que muitos professores formados na modalidade EaD chegam às escolas sem experiência prática.

Em seguida, a matéria incluiu entrevistas com quatro “especialistas” em Educação: um pró-reitor de uma universidade privada, o diretor executivo do

Semesp, Rodrigo Capelato, a presidente do TPE, Priscila Cruz, e o então Ministro da Educação, Camilo Santana. A reportagem buscou induzir a compreensão de que a modalidade de EaD vem se consolidando como uma importante estratégia para a formação de professores no Brasil, destacando supostos “casos de sucesso” no âmbito do ensino superior privado.

Esses casos de sucesso, segundo a narrativa veiculada, estariam associados à garantia de presencialidade nos estágios curriculares obrigatórios, reafirmando que não existem cursos de licenciatura 100% a distância. Por outro lado, um representante do TPE e o ministro da Educação defenderam uma percentagem mínima de presencialidade para cursos de licenciatura na modalidade EaD como a principal medida para melhorar a qualidade.

Duarte (2018) afirma que a discussão sobre o currículo vai além dos ambientes educacionais e se transforma em uma disputa que ocorre em diferentes esferas sociais, como na grande mídia. No entanto, segundo o autor, a intensidade desses confrontos tende a gerar um cenário em que predominam argumentos carregados de apelo emocional, em detrimento de análises mais detalhadas sobre os princípios e as consequências do processo de elaboração dos currículos escolares.

Neste contexto, no dia 28 de março de 2023, o MEC editou a Portaria nº 587 (Brasil, 2023c), que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de propor políticas para a melhoria da formação inicial de professores. Posteriormente, o grupo foi modificado pela Portaria nº 604, de 30 de março de 2023 (Brasil, 2023d). Em junho de 2023, o grupo apresentou um documento denominado “Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores” (Brasil, 2023e), com nove indicações, das quais se destaca a necessidade de revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, além da melhoria e maior rigor na regulação dos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância.

Com o objetivo de atender à primeira proposta do GT, no dia 6 de dezembro de 2023, o CNE publicou o edital de chamamento para consulta pública, com o objetivo de receber documentos contendo contribuições fundamentadas sobre a proposta das DCN para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, o prazo inicialmente

estabelecido até 30 de janeiro de 2024 foi posteriormente estendido para 1º de março de 2024 (Brasil, 2023f).

Doze dias após o encerramento do prazo da consulta pública, o CNE confirmou o Parecer nº 4, de 12 de março de 2024 (Brasil, 2024c), e, em 27 de maio de 2024, esse mesmo Parecer foi homologado pelo Ministro da Educação, demonstrando profundo desrespeito pelas contribuições da consulta pública. O processo de elaboração e o conteúdo do Parecer foram fortemente repudiados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) por meio de posicionamentos em eventos, promoção de lives e divulgação de nota que defendeu a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (ANFOPE, 2024).

Em resposta à segunda proposta do referido GT, relacionada à regulação dos cursos de EaD, o MEC publicou, em 29 de novembro de 2023, a Portaria nº 2.041 (Brasil, 2023g), que interrompeu por 90 dias os processos de autorização de cursos de nível superior e de credenciamento de instituições de ensino superior na modalidade de EaD, incluindo 16 cursos e todas as licenciaturas, independentemente da área. Essa suspensão foi prorrogada por mais 90 dias pela Portaria MEC nº 158, de 28 de fevereiro de 2024 (Brasil, 2024d).

Em 2024, o MEC publicou a Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024 (Brasil, 2024e), que estabeleceu o prazo de 31 de dezembro de 2024 para desenvolver novos referenciais de qualidade e um marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. A portaria também definiu o prazo de 10 de março de 2025 para a revisão dos instrumentos de avaliação de cursos, além de suspender a constituição de novos cursos de graduação, a ampliação de vagas e a criação de polos na modalidade EaD.

No mesmo dia, 6 de junho de 2024, o MEC também publicou a Portaria nº 529 (Brasil, 2024f), que instituiu o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-Pares). Esse conselho foi criado com a finalidade de apresentar recomendações para a elaboração dos novos marcos regulatórios, de avaliação e de qualidade da educação a distância no âmbito do MEC, sendo composto por representantes de secretarias e diretorias vinculadas ao Ministério, além de entidades diversas e representantes do ensino superior privado, como ANUP, ABMES e SEMESP.

As intensas disputas em torno do novo marco regulatório da EaD levaram o MEC a adiar, por três vezes consecutivas, a publicação da nova regulamentação, bem como a prorrogar as suspensões e os sobrestamentos estabelecidos pela Portaria MEC nº 528/2024, evidenciando a correlação de forças entre os diferentes interesses em disputa.

Esse processo culminou na publicação, em 19 de maio de 2025, da nova política de EaD, por meio do Decreto nº 12.456 (Brasil, 2025a), acompanhada de um conjunto de normas complementares, dentre as quais se destacam a Portaria MEC nº 378, que dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação (Brasil, 2025b), e a Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025, que estabelece regras de transição (Brasil, 2025c), além dos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância (Brasil, 2025d). Tais normativas produziram impactos diretos na reorganização da oferta dos cursos superiores, inclusive no campo da formação de professores, repercutindo em dispositivos normativos, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b).

Para enfrentar todos os processos de regulação do MEC no âmbito dessa modalidade, foi criado um movimento nacional em defesa da suposta democratização do ensino superior por meio da EaD, denominado #eadinclui. O movimento, coordenado pela Associação Brasileira de Estudantes (ABE), pela ABED, pela Associação Nacional de Pesquisadores Institucionais das Instituições de Ensino Superior Privado (ANPI) e pela ANUP, estampou em seu website, como mote principal de sua campanha, a seguinte mensagem: “O acesso ao Ensino Superior está ameaçado!” e, dessa forma, que “O MEC está sugerindo proibir diversos cursos na modalidade EaD. Mais de 2 mil municípios podem ficar sem a oferta de cursos importantes, inclusive na área da saúde!”

Com tom apelativo e de grande impacto emocional, a ABED lançou uma campanha na rede social Instagram denominada: “Já realizou um curso EaD que mudou a sua vida? Compartilhe conosco sua história em vídeo!”. A finalidade da campanha é divulgar os casos de sucesso de pessoas que cursaram a modalidade de EaD e as implicações sociais das restrições impostas a essa modalidade, visando mobilizar a opinião pública contra as iniciativas do MEC. Além disso, essa associação tem promovido a divulgação de diversas reportagens em seu website com o mesmo objetivo.

Embora as campanhas possam parecer estar em defesa dos pobres que acessam o ensino superior por meio da modalidade EaD, o que se oculta é que a principal defesa do movimento é a liberdade do mercado. Assim, qualquer medida que restrinja o avanço da modalidade EaD por parte do Estado impõe obstáculos às instituições de ensino em suas buscas incessantes pelo lucro, capturando a renda dos mais pobres por meio do pagamento das mensalidades e da disseminação de sua visão de mundo burguesa. Contudo, só é possível apreender o projeto político em sua totalidade quando as supostas medidas restritivas à modalidade de EaD são examinadas de forma combinada à expansão da tendência de hibridização do currículo.

Por que, em essência, a política curricular de formação de professores agrada os capitais de ensino?

O Parecer CNE/CP n° 4/2024 demarca que a BNC-Formação (assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015) não aborda de maneira contundente uma questão que tem se intensificado nos últimos anos: o crescimento das matrículas em cursos de licenciatura oferecidos na modalidade de EaD. (Brasil, 2024c).

O referido documento apresenta resultados do Censo da Educação Superior de 2021 para refletir o crescimento exponencial das licenciaturas na modalidade EaD em IES privadas e informa que os sujeitos que estão procurando os cursos de licenciatura têm mais de 30 anos, possuem menor renda, apresentam desempenho inferior no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) quando comparados tanto aos alunos de cursos presenciais quanto a outros estudantes da modalidade EaD (Brasil, 2024c).

Entretanto, o documento não explica como enfrentará o problema da massificação dos cursos de licenciatura na modalidade EaD, conforme tendência apontada por Brito Neto (2018) ao analisar a política de expansão da formação de professores para a educação básica no Brasil. Por outro lado, ao apresentar o perfil dos alunos das licenciaturas, de certa forma, reproduz o discurso apelativo e emocional em defesa da EaD, ao sugerir que essa seria a única alternativa para os mais pobres, que trabalham e estudam, moram em lugares distantes e possuem menor escolaridade.

Tanto no Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024c) quanto na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), percebe-se a ausência de um debate aprofundado sobre a formação de professores na modalidade EaD, bem como não se faz qualquer referência ao conceito de presencialidade, restringindo-se à definição do percentual de 50% de carga horária presencial para os cursos de formação inicial, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. O Quadro 1 apresenta a organização da carga horária curricular definida na Resolução CNE/CP nº 4/2024:

Quadro 1 – Organização da carga horária curricular na Resolução CNE/CP nº 4/2024

Tipos de formação	Núcleos	Carga horária total	Carga horária a distância	Carga horária total presencial e total de anos	Carga horária presencial em cursos de EaD
Formação inicial	Núcleo I	880	880	3.200 horas mínimo de quatro anos	1600 horas
	Núcleo II	1.600	720		
	Núcleo III	320	–		
	Núcleo IV	400	–		
Formação pedagógica para graduados não licenciados	Núcleo I	400	400	1.600 horas mínimo de dois anos	800 horas
	Núcleo II	740	400		
	Núcleo III	160	–		
	Núcleo IV	300	–		
Segunda licenciatura – mesma área do curso de origem	Núcleo I	–	–	1.200 horas mínimo de um ano e meio	600 horas
	Núcleo II	880	600		
	Núcleo III	120	–		
	Núcleo IV	200	–		
	Núcleo I	–	–		

Segunda licenciatura – área diferente do curso de origem	Núcleo II	1420	900	1800 horas mínimo de 2 anos	900 horas
	Núcleo III	180	–		
	Núcleo IV	200	–		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da leitura de Brasil (2024b)

Nota-se que está definida no Quadro 1 uma carga horária presencial equivalente a 50% em cada tipo de formação especificada na Resolução. Vale destacar que a alocação da carga horária presencial e a distância entre os núcleos curriculares é um aspecto que chama atenção na Resolução, e certamente sua definição não é desprovida de intencionalidade. Vejamos no Quadro 2 abaixo a definição e descrição dos núcleos curriculares, a fim de desvelar os interesses subjacentes.

Quadro 2 – Núcleos curriculares da Resolução CNE/CP n° 4/2024

Núcleos Curriculares	Descrição
Núcleo I - Estudos de Formação Geral – EFG	Saberes científicos, educacionais e pedagógicos que sustentam a compreensão do processo educativo e da educação escolar, constituindo a base compartilhada por todas as licenciaturas.
Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE	Formado pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento estabelecidos em um documento nacional de referência curricular para a Educação Básica, além dos conhecimentos necessários para o domínio pedagógico desses conteúdos.
Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE	Executadas como atividades práticas relacionadas aos componentes curriculares, incluem a implementação de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, sob a supervisão, monitoramento e avaliação de um docente orientador da IES.
Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado – ECS	Parte essencial da estrutura curricular das licenciaturas, deve ser realizado em uma instituição de Educação Básica e visa contribuir diretamente para a formação do futuro professor. Planejado para servir como um elo entre o currículo acadêmico e o ambiente profissional, o estágio proporciona

	diversas oportunidades para que o estudante possa, gradualmente, relacionar os conceitos teóricos aprendidos com suas aplicações práticas. Isso se inicia pela observação e, posteriormente, se expande para a atuação direta em sala de aula.
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da leitura de Brasil (2024b)

Como se depreende da leitura dos Quadros 1 e 2, os conhecimentos situados no Núcleo I são considerados irrelevantes na concepção adotada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), provavelmente por abarcarem conteúdos que possibilitam a compreensão das bases educativas em sua totalidade histórica, política e social.

Assim, podem ser oferecidos integralmente a distância nos cursos de formação inicial e formação pedagógica para graduandos não licenciados. Além disso, esses conhecimentos foram completamente excluídos dos cursos de segunda licenciatura, tanto na mesma área quanto em áreas distintas do curso de origem. Por outro lado, o Núcleo II – ACCE, que se refere aos estudos específicos das áreas de conhecimento, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocupa uma maior carga horária no currículo e só pode ser realizado parcialmente a distância.

Entretanto, trazendo novos contornos, o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025a) e a Portaria nº 378/2025 (Brasil, 2025b) estabelecem que os cursos superiores podem ser ofertados em três formatos: presencial, EaD e semipresencial. Essa normatização redefine a organização da carga horária ao instituir diferentes percentuais de atividades presenciais e a distância, introduzindo o formato semipresencial e deslocando a EaD de sua condição de modalidade para a de um dos formatos de oferta.

No âmbito dessa lógica, contudo, os cursos da área da educação, incluindo as licenciaturas, passam a ser ofertados apenas nos formatos presencial e semipresencial. No primeiro, exige-se o mínimo de 70% de carga horária presencial. No segundo, estabelece-se o mínimo de 30% de atividades presenciais, acrescido de 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas, sendo estas últimas realizadas em tempo real, ainda que em locais distintos. Essas atividades síncronas mediadas devem ocorrer com turmas de até setenta

estudantes por docente ou mediador pedagógico, com controle de frequência (Brasil, 2025b).

Desse modo, considerando o restante da carga horária do formato semipresencial, apreende-se que até 50% da carga horária pode ser realizada a distância, somada aos 20% de atividades síncronas mediadas, que também não se configuram como presenciais, o formato semipresencial pode alcançar até 70% de carga horária desenvolvida fora do espaço presencial, ultrapassando, na prática, os limites estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A esse respeito, matéria da Folha de S. Paulo repercute estudo do TPE (2025), que simulou a organização de uma licenciatura de 3.200 horas no formato semipresencial: 50% de atividades assíncronas (1.600h), 30% presenciais (960h) e 20% síncronas mediadas (640h). Do total presencial, 720 horas corresponderiam a estágio e extensão, restando apenas 240 horas (7,5%) destinadas aos conteúdos teóricos da formação (TPE, 2025).

Diante disso, o TPE defende que os percentuais mínimos de presencialidade incidam apenas sobre os núcleos de formação geral e específica, ampliando a carga presencial teórica. Tal argumento sustenta que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação docente, reforçando a centralidade da formação inicial nos resultados educacionais (TPE, 2025).

A defesa de ampliação pontual da carga horária presencial proposta pelo TPE não questiona, em termos estruturais, a lógica estabelecida pela Resolução nº 4/2024, limitando-se a um rearranjo quantitativo da carga horária. A concepção subjacente permanece orientada por uma formação baseada em competências e habilidades, fortemente articulada à BNCC, com viés pragmatista e tecnicista, conforme vêm denunciando entidades como a ANFOPE (2024).

Além disso, tramita no CNE uma proposta de alteração da Resolução nº 4/2024, que tende a reduzir o quantitativo de carga horária presencial para 40%. Tal proposta incide, sobretudo, sobre os núcleos I e II, mas também sobre os eixos III e IV, redefinindo os percentuais de presencialidade e ampliando a possibilidade de integralização da carga horária por meio de atividades em EaD, assíncronas e síncronas mediadas, com o objetivo de atender à nova política de EaD (Saldaña, 2026). Nesse sentido, matéria publicada pela Folha de S. Paulo

indica que a medida, apoiada pelo MEC, pode flexibilizar ainda mais as exigências de presencialidade na formação de professores, reforçando a tendência de reorganização curricular orientada por formatos híbridos.

Compreende-se, dessa forma, que está presente, nessa política, o entendimento de que o professor precisa dominar minimamente os conhecimentos que aplicará na prática em sala de aula, mas não necessariamente aprofundar-se nos aspectos históricos, teóricos e conceituais dos conteúdos específicos, já que poderá contar com o suporte de apostilas, livros didáticos, plataformas digitais, tecnologias educacionais, consultorias de planejamento e ensino, entre outras estratégias oferecidas pelos “capitais de ensino” às escolas (Seki, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, nesse contexto, enfatiza que os gestores das IES devem assegurar, ao disponibilizar cursos e programas de formação inicial para profissionais da educação básica, que sejam utilizadas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), permitindo o desenvolvimento de competências digitais entre os docentes, a melhoria das práticas pedagógicas e a ampliação da formação cultural tanto de professores quanto de alunos de licenciatura (Brasil, 2024b).

É importante destacar que o termo “prática” é citado 32 vezes na Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidenciando que o futuro professor deve aprender por meio da prática, seja em componentes curriculares, atividades de extensão ou projetos supervisionados, cujas horas devem ser distribuídas desde o primeiro semestre do curso. Tanto a carga horária das atividades de extensão quanto dos estágios curriculares deve ser cumprida de forma totalmente presencial. Observa-se que, se a teoria tem alguma importância, é apenas para resolver problemas práticos nas escolas de educação básica; na verdade, ela foi negligenciada a um papel secundário no núcleo de estudos da formação geral.

Para reforçar a ênfase na prática nos cursos de licenciatura, as Portarias MEC nº 610 (Brasil, 2024g) e nº 611 (Brasil, 2024h), ambas de 27 de junho de 2024, instituíram um novo ciclo avaliativo do ENADE para as licenciaturas, iniciado em 2024, composto por avaliações teórica e prática. Esta última tem por finalidade avaliar as competências e habilidades práticas desenvolvidas pelos estudantes, em consonância com os aprimoramentos curriculares implementados.

Diante de todas estas indicações em relação ao desprezo pelos estudos de formação geral e ênfase nos aspectos práticos, pode-se inferir que não se trata de apenas ajustar a distribuição da carga horária entre presencial e a distância, mas sim de definições mais complexas que integram o processo maior de desintelectualização do professor, já denunciado nos estudos de Shiroma (2003) e Brito Neto (2018).

De acordo com Brito Neto (2018), o projeto de desintelectualização dos professores assume uma função estratégica no projeto do capital, já que: 1) O corpo docente constitui a maior e mais distinta categoria de indivíduos envolvidos em profissões técnicas e especializadas em todo o mundo; 2) A prática docente é estratégica, dada sua intelectualidade e sua dimensão política, pois envolve a intervenção diária em uma vasta população que necessita de disciplina, tanto pelas funções que alguns de seus membros desempenharão no mercado de trabalho quanto pelos perigos que outros poderão representar por estarem excluídos dele; e 3) O perfil de educador almejado pelas reformas para essa finalidade é o de um profissional desprovido de uma formação intelectual sólida. Assim, sob a justificativa de uma suposta profissionalização de professores e gestores, as políticas visam torná-los mais pragmáticos, reduzindo significativamente a sua capacidade de atuação consciente, para adaptá-los à ordem capitalista atual.

Nesse sentido, não surpreende que a organização TPE, um APH que tem atuado, de acordo com Santos (2023), no sentido do empresariamento da educação pública e na busca por (con)formar os docentes para o capital, tenha tecido elogios e defendido a imediata homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024. Conforme o entendimento do TPE (2024), as DCNs desempenham uma função fundamental como guia nesse processo de transformação, representando um passo inicial significativo na busca por melhorias concretas. Assim, enfatiza a relevância de que o Parecer, que recebeu aprovação unânime do Conselho Pleno do CNE, seja confirmado pelo MEC.

Sendo assim, o questionamento do TPE quanto ao percentual de carga horária dos cursos de licenciatura no formato semipresencial mostra-se limitado, na medida em que a defesa de maior ou menor carga horária presencial não altera a lógica estrutural segundo a qual a formação docente continua sendo ofertada majoritariamente por instituições privadas com fins lucrativos e

controladas por grandes conglomerados educacionais financeirizados, listados na bolsa de valores (Seki, 2021; Leher, 2019). Nessa direção, as propostas de ajuste na presencialidade não enfrentam o núcleo da problemática e tampouco serão resolvidas pelos novos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância (Brasil, 2025d), elaborados pelo MEC com ampla participação dos APH empresariais.

Nesse contexto, a institucionalização do formato semipresencial configura-se como a própria materialização dos interesses dos capitais de ensino, garantindo segurança jurídica para a utilização de estratégias de “mix” formativo, que combinam diferentes arranjos de oferta com vistas à flexibilização curricular e à redução de custos, sem alterar substantivamente as determinações que estruturam a formação de professores no atual contexto.

A farsa da presencialidade nos cursos da modalidade de EAD e a tendência à hibridização do currículo

No dia 20 de junho de 2024, uma reportagem do Jornal Estadão intitulada "Como freio do MEC à educação a distância pressiona ensino superior privado, órfão do Fies" (Cafardo, 2024) elucida que os grandes capitais de ensino estão apostando na normatização dos processos híbridos de ensino e aprendizagem no ensino superior para reduzir os custos da "presencialidade" tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância.

A reportagem supramencionada apresenta a visão de vários "especialistas em educação" sobre o tema. Um deles é Celso Niskier, presidente da ABMES e membro da CNE/CES, que visualiza oportunidades de comunicação com o governo, mas enfatiza que o MEC deve levar em conta as diversas modalidades de ensino híbrido existentes e ainda desenvolver novas diretrizes curriculares que incorporem as inovações tecnológicas (Cafardo, 2024). Ele acrescenta: "elas precisam ser atualizadas ano a ano por conta das mudanças no trabalho. Nenhuma delas fala de inteligência artificial, por exemplo" (Cafardo, 2024, p. 1). Niskier defende a intensificação da integração das inovações tecnológicas no ensino superior. A finalidade é reduzir os custos da oferta de cursos de graduação, além de movimentar as cadeias de valor do mercado de tecnologia educacional.

Segundo dados do setor empresarial de Edtechs, que reúne empresas e startups focadas no desenvolvimento de tecnologias e soluções digitais voltadas para o setor educacional, referentes ao ano de 2023, o Brasil se destaca como o principal centro de investimento desse segmento na América Latina.

Segundo o relatório da *Expert Market Research*, em 2023, esse mercado teve o tamanho global de US\$ 230,6 bilhões e está para alcançar cerca de US\$ 542,3 bilhões até 2032, praticamente dobrando o valor em menos de 10 anos. [...] Com 898 *edtechs* ativas na América Latina, onde 68,9% estão sediadas no Brasil, o setor tem visto uma onda de investimento que totalizam aproximadamente US\$ 600 milhões em 325 rodadas de financiamento desde 2015 (Distrito, 2024, p. 2).

Para O mercado de Edtechs reflete uma crescente integração da tecnologia à educação. Essa integração é amplamente promovida por Organizações Multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que, em seu relatório "Rumo à Educação 4.0: 10 módulos para implementação de modelos híbridos", defende a transformação digital global da educação – ou seja, a adaptação da educação às necessidades da quarta revolução industrial, também chamada de Educação 4.0 (BID., 2021).

O Mapa da Educação Superior do Semesp (2024) apresentou um capítulo especial sobre os cenários e perspectivas dos cursos de licenciatura. Uma das "especialistas em educação" entrevistadas sobre o tema foi Guiomar Namo de Melo, que ponderou que, ao olhar para o futuro, é importante reconhecer que a modalidade tradicional de EaD está fadada a desaparecer, uma vez que, em breve, tudo deve se tornar híbrido. Isso incluirá momentos e ambientes presenciais, momentos e ambientes remotos síncronos, experiências completamente on-line individuais e situações completamente presenciais (Semesp, 2024).

Desde 2021, há um movimento dentro do CNE para normatizar os processos educacionais híbridos, abrangendo desde a educação básica até a pós-graduação. Esse movimento visa eliminar as fronteiras e flexibilizar a compreensão entre os seguintes aspectos: espaços presenciais, não presenciais e virtuais; a mediação ou não das tecnologias digitais; a presença ou ausência de professores e estudantes; e as diversas metodologias e formas de comunicação e interação atualmente concebidas.

Diante da impossibilidade de analisar todo o movimento de regulamentação do processo híbrido de ensino e aprendizagem no contexto do CNE, apresentamos algumas dimensões do Parecer CNE/CP nº 34, de 8 de agosto de 2023 (Brasil, 2023h), que aguarda homologação pelo MEC e é, certamente, o documento cujos APH empresariais mais reivindicam. O parecer fundamenta a sugestão de resolução que pretende instituir as DCN para o Ensino e a Aprendizagem Híbrida, voltadas para a graduação, a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa institucional presencial, mediadas por tecnologias da informação e comunicação.

O Parecer CNE/CP nº 34/2023 ressalta que o processo de ensino e aprendizagem híbrido não constitui uma modalidade de ensino em si e não se confunde com a modalidade de EaD, que possui normatização própria na educação brasileira. Assim, com a abordagem flexível do ensino híbrido, procura-se expandir as diretrizes regulatórias vigentes, eliminando as restrições percentuais impostas às práticas e aprendizagens remotas disponíveis para os alunos, tanto em cursos presenciais quanto nos oferecidos na modalidade de EaD (Brasil, 2023h).

O Parecer critica o processo avaliativo regulatório e institucional, marcado pela dualidade e segmentação entre as modalidades presencial e a distância. A normatização do ensino híbrido, portanto, permitiria subverter a métrica pré-estabelecida dos percentuais mínimos de carga horária presencial em cursos a distância e de carga horária a distância em cursos presenciais, além de alterar a própria regulação e avaliação dos cursos superiores. Apesar de a hibridização já ser amplamente utilizada no ensino superior, sua normatização garantiria legalidade e legitimidade às “políticas acadêmicas” já desenvolvidas pelas IES privadas, além de ampliar a liberdade para a incorporação crescente das tecnologias nas práticas educacionais, como um elemento impulsionador do mercado educacional e dos níveis de lucratividade.

Um curso na modalidade presencial custa, em média, R\$ 750,00, devido a despesas com professores, espaço físico, equipamentos, funcionários, laboratórios e biblioteca, além de um certo limite de alunos por turma. Esse custo foi consideravelmente reduzido com a possibilidade de integralização a distância em cursos presenciais. Entretanto, existem cursos com mensalidades bem mais altas, como medicina, medicina veterinária, direito e odontologia.

Por outro lado, um curso na modalidade EaD pode custar menos de R\$ 100,00, pois os custos com a oferta de cursos nessa modalidade são drasticamente reduzidos. Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na Nota Técnica MEC/SERES nº 140/2023 (Brasil, 2023i), que instaurou procedimentos preparatórios de supervisão na modalidade EaD e identificou que a maior proporção da razão aluno-docente identificada pelo MEC foi de 3.434 alunos por docente. A nota técnica do MEC revela a extrema precarização do trabalho docente e o impacto da integração da tecnologia na redução dos custos com a contratação de professores.

Nardim e Costa (2023), ao analisar o Parecer CNE/CP nº 14/2022, revisado pelo Parecer CNE/CP nº 34, de 8 de agosto de 2023 (Brasil, 2023i), constataram que há um desprezo à política de regulamentação da educação superior e que a distinção entre ensino híbrido e EaD é apresentada constantemente no âmbito normativo, e não no pedagógico; assim, é justificável concluir que a alteração proposta pela concepção de ensino híbrido em debate tem uma intenção mais legal do que metodológica (Nardim; Costa, 2023, p. 12-13). Indo mais além, pode-se inferir que a intencionalidade normativa esconde uma dimensão estritamente lucrativa. Vejamos onde está a mágica:

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem (Brasil, 2023i, p. 4).

Nota-se que o foco do hibridismo é o ensino presencial, que atualmente apresenta maior custo de manutenção para as IES e é regulado por parâmetros mais rígidos. Nesse sentido, entende-se que os currículos devem ser organizados por competências, e não por conteúdos formativos. A proposta é utilizar tecnologias e metodologias para desenvolver competências para resolver demandas da vida cotidiana e do mercado de trabalho. Para tanto, o aluno assume um papel ativo, e o professor, o de mediador e articulador da formação

das competências. Assim, os estudantes, as tecnologias digitais e as metodologias ativas assumem o papel central no processo educacional. Isso implica reconhecer outros espaços e momentos de ensino e aprendizagem, além da sala de aula tradicional.

Um exemplo disso é que professores e estudantes podem aproveitar o tempo "livre de trabalho, lazer e descanso" para as tarefas de ensino e aprendizagem, respectivamente. Quem diria que a resolução de questões em uma plataforma virtual de aprendizagem pelo celular, dentro do ônibus no caminho do trabalho para casa, não é uma estratégia de aprendizagem híbrida? Se o foco é a competência a ser atingida e há uso de tecnologia, certamente é! Assim, o ensino e a aprendizagem híbridos permitem:

Novas alternativas de presencialidade, agora pautadas em novas formas de agir de estudantes e professores com maior autonomia e protagonismo colaborativo-crítico dos primeiros, podem ser contabilizadas como atividades com frequência fora do ambiente escolar, 'sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar', reiterando que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem (Brasil, 2023i, p. 8).

Apesar de o parecer reconhecer que a abordagem flexível de ensino e aprendizagem se destina diretamente aos cursos presenciais, ela também pode ser utilizada tanto nas atividades presenciais dos cursos a distância quanto nas próprias atividades realizadas a distância, que já são mediadas por tecnologias. Isso acontece porque, segundo Brasil (2023i), muitos cursos oferecidos na modalidade EaD replicam as abordagens tradicionais dos cursos ou aulas presenciais, com currículos voltados para a transmissão de conteúdo e com interações e práticas de aprendizagem bastante limitadas.

Nardim e Costa (2023) identificaram que o ataque ao ensino presencial é o cerne da defesa do ensino e aprendizagem flexíveis no ensino superior. Além disso, os autores explicam que o termo "processo" é mencionado no Parecer CNE/PC nº 14/2022 em 32 ocasiões, o que indica uma intenção de contestar as práticas de ensino que foram planejadas, implementadas e avaliadas ao longo

da história da educação, as quais, por contraste, seriam vistas como “não processuais” (Nardim; Costa, 2023, p. 14).

Nesse contexto, Kuenzer (2024) salienta que, como estratégia para a reprodução de classes sociais, é imprescindível desenvolver processos educativos que atendam às formas de disciplinamento exigidas pelas relações de produção e sociais geradas pelos sistemas de acumulação, que, atualmente, são flexíveis e exigem, por sua vez, a adoção de práticas flexíveis de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, para preparar trabalhadores flexíveis, é fundamental que os professores também sejam flexíveis, aceitando a precarização tanto do trabalho quanto da formação. Isso deve favorecer o desenvolvimento de “subjetividades flexíveis” que consigam enfrentar a dinamicidade, a instabilidade e a fluidez, de maneira que esses fenômenos sejam aceitos como naturais (Kuenzer, 2024, p. 3).

Portanto, não resta dúvida de que a tendência à hibridização do currículo é uma realidade no âmbito da formação docente, inclusive orquestrada no plano da governança global. A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), por exemplo, que envolve 23 países membros onde as línguas espanhola e portuguesa são predominantes, incluindo o Brasil, lançou em 2021 o Programa Regional de Transformação Digital da Educação, que busca “avançar para sistemas educacionais mais flexíveis, inclusivos e resilientes por meio da construção de modelos híbridos de educação” (OEI, 2022a, p. 43). Para tanto, defendeu que esse empreendimento depende de uma verdadeira transformação pedagógica, envolvendo ações direcionadas ao fortalecimento de capacidades, bem como à revisão e implementação de novas metodologias e processos.

Nesse âmbito, os professores foram apontados pela OEI como atores fundamentais em todo o processo de mudança, de modo que a organização tem defendido a necessidade de assegurar uma formação adequada às novas competências exigidas por uma suposta “sociedade hiperdigitalizada” (OEI, 2022b). De acordo com a instituição, a contradição estaria no seguinte desafio conjuntural: a convivência de “jovens nascidos no mundo digital em escolas projetadas para o século XIX e modelos pedagógicos e curriculares estruturados no século XX”, ao lado de “docentes formados nos primeiros anos deste século,

quando a formação ainda se centrava no mundo presencial” (OEI, 2020, p. 24-25).

No caso brasileiro, essa dinâmica ganha materialidade no novo marco regulatório da EaD, que institucionaliza arranjos híbridos e amplia a plasticidade organizacional da educação superior. Observa-se, nesse contexto, que as noções de espaço e tempo de materialização do processo de ensino e aprendizagem tornam-se progressivamente mais fluidas e adaptáveis.

A redefinição da carga horária dos cursos presenciais, semipresenciais e a distância, a reconfiguração dos agentes da educação superior, as formas de contratação, a infraestrutura dos polos e a própria arquitetura dos arranjos curriculares, envolvendo atividades síncronas, assíncronas e mediadas por tecnologias, passam a operar de maneira funcional às exigências de racionalização do sistema educacional.

Em suma, como se pode observar, há claras evidências de que a tendência à hibridização do currículo educacional, de maneira geral, e da formação de professores, em específico, surgiu para superar polarizações que dificultam o avanço dos empreendimentos educacionais dos grandes capitais. Nesse contexto, fica claro que, cada vez mais, as noções de espaço e tempo de materialização do currículo serão necessariamente mais fluídas e adaptáveis, conforme o imperativo do sistema capitalista, que não apenas satisfaz as necessidades já existentes, mas também cria demandas, tanto para os consumidores quanto para os próprios capitalistas, tudo em prol da sua expansão e acumulação.

Considerações finais

O estudo constatou que a reformulação da política curricular de formação de professores no terceiro mandato do governo Lula tem sido sustentada por uma suposta crítica à oferta dos cursos de licenciatura na modalidade EaD, que, na essência, promoveu o rebaixamento da formação intelectual e crítica dos professores, materializado na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Isso ocorreu por meio do "jogo" de distribuição do percentual de carga horária "presencial" entre os núcleos curriculares, pela valorização da lógica pragmática e utilitarista e pelo

desenvolvimento de competências digitais na formação inicial. Não é à toa que a Resolução recebeu elogios do TPE, um importante APH empresarial.

O novo marco regulatório da EaD reanimou o debate sobre o percentual de carga horária nos cursos de licenciatura, o que tende a produzir alterações na proposta estabelecida pela Resolução nº 4/2024. Nesse sentido, o estabelecimento de percentuais mínimos de presencialidade nessa resolução, assim como a localização dos cursos de licenciatura no formato semipresencial, operam como um deslocamento do debate, obscurecendo os interesses vinculados à expansão desses cursos no âmbito privado-mercantil. Ademais, tais medidas estão longe de representar os princípios formativos defendidos pela ANFOPE, para os quais a presencialidade constitui um eixo fundamental da formação docente (ANFOPE, 2024).

Como evidência desse processo, a Portaria nº 605/2025 autorizou 456 cursos superiores, distribuídos entre licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, totalizando 2.413.099 vagas anuais, definidas por curso, mantenedora e instituição mantida (Brasil, 2025e). Tal medida consolida, do ponto de vista jurídico, a transposição, em larga escala, de ofertas anteriormente organizadas na modalidade de EaD para o regime semipresencial. Trata-se de uma autorização de grande magnitude, envolvendo centenas de IES, majoritariamente vinculadas a conglomerados educacionais financeirizados, com destaque para oligopólios de ensino, como a Cogna/Kroton.

Além disso, a normatização do Parecer CNE/CP nº 34/2023 é vista como uma importante estratégia de flexibilização da organização curricular e metodológica, que pretende descaracterizar o ensino presencial e a essencialidade do trabalho do professor formador. Ela coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem o aluno, os métodos ativos e as tecnologias digitais, reconceituando, inclusive, a própria modalidade EaD, que ainda carrega consigo as "amarras" do ensino presencial, conteudista e antiquado, ainda regido pela noção de aula.

Com a normatização do ensino e da aprendizagem híbridos, é possível apresentar ao mercado do ensino superior uma diversidade de cursos e formas metodológicas e curriculares de integralização. Se o MEC normatizar esse modelo de ensino, os capitais seguirão expandindo a oferta de cursos de licenciatura no formato presencial e semipresencial, com muito mais liberdade.

Caso contrário, outras estratégias serão encontradas. Cabe a nós construir uma agenda de mobilização para enfrentar a degradação da formação de professores no Brasil durante o atual governo Lula.

Por fim, com base em Leher e Santos (2023), torna-se fundamental a organização de lutas coletivas orientadas ao fortalecimento de mecanismos de controle social sobre a educação superior, com vistas à proibição da atuação de grupos educacionais subordinados a fundos de investimento, especialmente aqueles estruturados como sociedades anônimas com ações na bolsa de valores. Trata-se, nesse sentido, de afirmar a necessidade de desmercantilização da educação superior e da formação de professores, isto é, de romper com sua subsunção às dinâmicas de valorização do capital.

Referências

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. [S. l.]: ANFOPE, abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

BID. **Rumo à educação 4.0: 10 módulos para a implementação de modelos híbridos**. Washington: BID. 2021. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/rumo-educaco-40-10-modulos-para-implementaco-de-modelos-hibridos>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2023a. 1 vídeo (1h56min20s). Publicado pelo canal Inep Oficial, 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/tmRlshl-aQU?si=TV62WJRILAmuLWjp>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep/Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 587, de 28 de março de 2023c. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 62, p. 12, 30 mar. 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 604, de 30 de março de 2023d. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 63, p. 18, 31 mar. 2023d.

BRASIL. **Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores**. Brasília: MEC, 2023e.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento**. Brasília: CNE, 6 dez. 2023f.

BRASIL. Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023g. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 227, p. 38, 30 nov. 2023g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 34/2023**, de 8 de agosto de 2023h. Brasília: CNE/CP, 2023h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 140/2023/CGSE/DISUP/SERES/SERES**. Brasília: MEC/SERES, 2023i.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024b**. Brasília: CNE/CP, 2024b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 4/2024, de 12 de março de 2024c**. Brasília: CNE/CP, 2024c.

BRASIL. Portaria nº 158, de 28 de fevereiro de 2024d. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 41, p. 22, 29 fev. 2024d.

BRASIL. Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024e. **Diário Oficial da União**, seção 1 - Extra D, Brasília, DF, n. 108 - D, p. 1, 7 jun. 2024e.

BRASIL. Portaria nº 529, de 6 de junho de 2024f. **Diário Oficial da União**, seção 1 - Extra D, Brasília, DF, n. 108 - D, p. 1, 7 jun. 2024f.

BRASIL. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024g. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 152, 1 jul. 2024g.

BRASIL. Portaria nº 611, de 27 de junho de 2024h. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 153, 1 jul. 2024h.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025a**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025c. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 maio 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025d.

BRASIL. Portaria SERES/MEC nº 605, de 11 de setembro de 2025e. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 12 set. 2025e.

BRITO NETO, Anibal Correia. **Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAFARDO, Renata. Como freio do MEC à educação a distância pressiona ensino superior privado, órfão do Fies. **Estadão.com.br**, São Paulo, Educação, 20 jun. 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-ead-faculdades-privadas-ensino-distancia-fies/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho Costa; OLIVEIRA, João Ferreira.; GOMES, Daniela Fernandes. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DISTRITO. **Edtech Report 2024**. São Paulo: Distrito Tecnologias e Serviços, 2024. Disponível em: <https://materiais.distrito.me/report/edtech-report-2024>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Cêa, G.; Rummert, S.; Gonçalves, L. (Org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. 1. ed. Rio Grande: FURG, 2018, p. 87-124.

EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes.; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker (Org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil**. 15. ed. Foz do Iguaçu: Hoper Educação, 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p.1-15, 2024.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a Universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9–42.

MALANCHEM, Julia. **Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados. 2015.

NARDIM, Thaise Luciane; COSTA, Leonardo Pereira da. A proposta de ensino híbrido do Parecer CNE/CP 14/22 e a precarização da formação docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 8, p. 1-26, 2023.

OEI. **Programa-orçamento 2021-2022**. Madrid: OEI, 2020.

OEI. **Programa-orçamento 2023-2024**. Madrid: OEI, 2022a.

OEI. **A OEI destaca cinco chaves para implementar a transformação digital na Ibero-América**. Madri, OEI, 2022b. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/a-oei-destaca-cinco-chaves-para-implementar-a-transformacao-digital-na-ibero-america/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SALDAÑA, Paulo. Nova regra pode reduzir exigência presencial para formar professores; medida é apoiada pelo MEC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 fev. 2026.

SANTOS, Vanessa Santana dos. **Atuação de aparelhos privados de hegemonia burgueses nas políticas de formação continuada docente**: o Todos pela Educação (Brasil) e o Proyecto Educar 2050 (Argentina). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC, 2021.

SEKI, Allan Kenji. Formação docente e capitais de ensino. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M.; ABREU, L. S. M. C.; COSTA, M. C. S.; CABRAL, M. C. R. C.; PEREIRA, M. J. A. P.; SOUZA, M. B. (Orgs.). **Glossário**: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. p. 287-292.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 14. ed. São Paulo: Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SHIROMA, Oneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do Professor? **Intermeio**. Campo Grande, v. 9. p. 64-83, 2003.

SOUZA, Artur Gomes; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidades para o capital educador. **Contrapoder**, São Paulo, 2020.

TPE. Posicionamento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Parecer CNE/CP no 4/2024). São Paulo: Todos pela Educação, 2024.

TPE. Entidade sugere revisão nas licenciaturas EaD para garantir mínimo de atividades presenciais. **Folha de S. Paulo**, [S. l.], 17 jul. 2025.

Editor(a) responsável: Fernando Ripe.

Recebido em: 09/05/25

Aceito em: 30/04/26

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Pará (UEPA) e doutorando em Educação pela Universidade Federal da Pará (UEPA). Docente na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA) e do Grupo de Pesquisa ResignificaR: Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica (UEPA).

✉ marcos.renan@uepa.br

 <https://lattes.cnpq.br/2029811703410220>

 <https://orcid.org/0000-0002-0540-9345>

Anibal Correia Brito Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Pesquisa ResignificaR: Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica (UEPA).

 anibal.neto@uepa.br

 <http://lattes.cnpq.br/3700657249309537>

 <https://orcid.org/0000-0001-6618-6299>

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF) e pós-doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA).

 cnazareno@ufpa.br

 <https://lattes.cnpq.br/2548063126332942>

 <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>