

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

Eadizationⁱ as a Teacher Education Project: Pedagogue education in the State of Mato Grosso do Sul

Paulo Fioravante Giaretta
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos
Vera Luísa de Sousa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Três Lagoas-Brasil

Resumo

A política de ampliação da formação de pedagogos via plataformas digitais é o objeto deste trabalho. Objetiva compreender a vinculação da política de formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul com a iniciativa privada, e os movimentos dessa política. O trabalho estrutura-se por meio de exercício analítico-crítico com aporte na Análise Documental, considerando levantamento da oferta do Curso de Pedagogia no Estado, com regulamentação do sistema federal de Ensino Superior. Reconhece a existência objetiva de estruturas e modelos institucionais que viabilizam um projeto consistente de formação docente, coexistente com estruturas e modelos institucionais que possibilitam essa formação de forma desarticulada de um projeto de formação. Portanto, viabiliza uma constante política de negação do acesso à qualificada formação técnica, científico-pedagógica e sociopolítica do professor.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação de Professores; Cursos EaD; Curso de Pedagogia.

Abstract

Policy of expanding pedagogues' education via digital platforms is the object of this work. It aims at understanding the link between teacher education policy in the State of Mato Grosso do Sul and the private, sector and the movements of this policy. The work is structured through analytical-critical exercise with input from Documentary Analysis, considering survey of Pedagogy Course offer in the State, regulated by the federal Higher Education system. It recognizes the objective existence of institutional structures and models that enable a consistent teacher education project, coexisting with institutional structures and models that enable this training in a disjointed way from a training project. Therefore, it enables a constant policy of denying access to qualified technical, scientific-pedagogical, and socio-political education for teachers.

Keywords: Teaching work; Teacher education; Distance Learning Courses; Pedagogy Faculty.

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

1- Introdução

Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução CNE/CP N° 2, 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) nos cursos de Licenciatura no Ensino Superior brasileiro (Brasil, 2019a).

Ainda, em janeiro de 2020, as organizações associativas e sindicais da área da educação passaram a produzir e socializar análises e posicionamentos indicando possíveis consequências para a autonomia universitária quanto à definição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura, especialmente para o Curso de Pedagogia, que parece ser objeto preferencial da política da BNC-Formação Inicial. As referidas análises indicam uma descaracterização profunda do Curso de Pedagogia, conseqüentemente, para o conjunto das políticas de formação de professores no Brasil (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

As organizações associativas e sindicais vinculadas ao Estado de Mato Grosso do Sul (MS) têm produzido espaços-fóruns de resistência em defesa do Curso de Pedagogia, como o Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia, indicando a necessidade de defender a formação plena do pedagogo, formalmente já garantida no conjunto dos marcos legais referentes ao curso, bem como a autonomia didático-científica da universidade brasileira na proposição dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura.

Nesse contexto, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) foi convidado para mediar o primeiro debate em defesa do Curso de Pedagogia, no âmbito do Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia. Contudo, compreende-se que, para defender o curso, primeiro convinha compreender a sua oferta no Estado de Mato Grosso do Sul, demandando um movimento de pesquisa capaz de indicar a caracterização dessa oferta. A pesquisa foi realizada a partir da plataforma do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e, portanto, sob a oferta com regulamentação do sistema federal (oferta pública e privada), excluindo a oferta regulamentada pelo sistema estadual (oferta via instituições estaduais e ou fundações municipais).

O acesso aos dados rapidamente diluiu a hipótese-perspectiva de defesa do Curso de Pedagogia no Estado de MS, a não ser que se compreenda adequada a defesa de uma oferta do Curso de Pedagogia como projeto de expansão privada da oferta de Ensino Superior,

inclusive alinhada a um movimento já consolidado em nível nacional, que as pesquisas de Evangelista *et al.* (2019) denominam projeto deliberado ou grande política de formação, enquanto assunção privada do preparo do professor. Os dados apontaram para uma nova hipótese, que aqui foi reconhecida pelo movimento de otimização da oferta privada a partir da implementação massiva de plataformas de ensino a distância como projeto do Estado brasileiro para a formação de professores.

Essa hipótese-problema canaliza os esforços de estudo e pesquisa do GForP, que busca compreender não só a vinculação da política de formação de professores, no Estado de MS, à iniciativa privada, mas os movimentos dessa política a partir de modelos, formatos institucionais e rituais pedagógicos através de plataformas digitais. Inclusive, a plataformização digital da formação de professores permite compreender a apropriação dessa formação no âmbito das próprias universidades públicas pela lógica privada.

É essa plataformização digital irrestrita da formação de professores que passamos a denominar EaDizaçãoⁱⁱ como projeto de formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul. Em outras palavras, trata-se de um movimento de racionalização gerencial, mercadológico, privado, com potencial de afetação transversalizada de toda oferta (quer público e ou privada) de cursos, que para Seki, Souza e Evangelista (2019), vem indicando uma tendência de abandono da modalidade presencial na qualificação docente.

Nesse sentido, o presente texto se expressa como um exercício analítico-crítico estruturado a partir de dois movimentos: i) a compreensão da pedagogia em fluxo na universidade brasileira como referência político-pedagógica para a produção de um projeto de formação de professores; ii) e a caracterização da EaDização como projeto de formação de professores em fluxo para o Curso de Pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul.

2- A ideia de Projeto de Formação de Professores no Brasil

Ao assumir o uso da modalidade a distância (EaDização) como projeto para formação de professores no Brasil, necessariamente se impõe o desafio de pensar a existência e ou possibilidade de desenvolvimento de um projeto de formação de professores no âmbito do sistema educacional brasileiro. Especialmente porque é pelo desenho de um projeto de formação que figura possível identificar o conjunto das intencionalidades político-pedagógicas prospectadas para a atuação docente. Consequentemente, figura possível a análise das possibilidades e limitações da EaDização como projeto de formação docente.

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

O desafio para pensar a formação-trabalho docente como projeto repousa no próprio desafio de compreender a política de formação-trabalho desse profissional de forma orgânica ao conjunto das orientações da agenda político-econômica do Estado, reduzindo o risco de leituras fragmentadas e ou antagônicas. A título de ilustração: jurídica e normativamente, o Estado brasileiro aprovou, em 2014, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), a previsão de um aumento progressivo do investimento em educação até chegar, no ano de 2024, em 10% do PIB, mas esse mesmo Estado passou, a partir de 2015, a discutir um Projeto de Emenda à Constituição, aprovado em 2016 como PEC nº 55 (Brasil, 2016), que prevê o congelamento do investimento em educação por 20 anos. Na prática, isso inviabiliza qualquer projeto ou, no limite, força sua viabilidade a partir de matrizes de redução de custos e, portanto, a partir de indicadores restritivos de qualidade educacional.

A demanda por uma leitura orgânica do projeto de formação de professores também está expressa pela capacidade do sistema de ensino, no âmbito das políticas do Estado, em compreender que a política de formação não está desarticulada: das condições para o desenvolvimento do trabalho docente; da infraestrutura disponível para desenvolvimento do trabalho do professor; das condições e valorização social e salarial dos docentes; da participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração das políticas curriculares; na consideração da práxis social concreta na produção dos indicadores de qualidade (qualidade social) do trabalho docente; na construção de condições objetivas, viáveis e articuladas entre formação inicial e contínua-continuada em serviço; na articulação orgânica dos cursos de formação inicial de professores com a Educação Básica; entre tantos outros fatores.

Considerando a impossibilidade, no presente texto, de abordar e desenvolver uma análise do conjunto dessas condições, mas com atenção ao objeto da presente pesquisa, sem perder de vista o conjunto das determinações que o compõe, o esforço, aqui, estrutura-se como exercício analítico-crítico capaz de indicar possibilidades do desenvolvimento de um projeto que atenta para as intencionalidades pedagógico-formativas dos professores no Brasil. Neste sentido, partiu-se do reconhecimento da existência objetiva de estruturas e modelos institucionais capazes de viabilizar um projeto consistente de formação docente, que coexiste com estruturas e modelos institucionais que possibilitam a referida formação de maneira desarticulada de um projeto de formação.

O reconhecimento da existência objetiva de estruturas e modelos institucionais capazes de viabilizar um projeto consistente de formação docente nos aproxima da identificação dos ganhos constitucionais expressos no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que tanto reconhece a Universidade como institucionalidade que referenda a oferta de Ensino Superior no Brasil, quanto a salvaguarda como modelo de pedagogia formativa que se organiza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). A partir da década de 1990, especificamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394 de 1996, essa proposta pedagógica alcança a política de formação de professores, já que o artigo 62 da referida lei define que a formação de professores no sistema educacional brasileiro se dará em cursos de licenciatura, via oferta universitária (Brasil, 1996).

Figura pertinente destacar, contudo, que essa conquista jurídico-normativa, por si só, é uma conquista formal. Sua caracterização como conquista real-objetiva depende do interesse do Estado em garantir sua efetiva entrada na agenda econômica e, portanto, nos esforços políticos e orçamentários do Estado para desenvolver e custear sua concretização, bem como superar o histórico brasileiro de deslocar a formação de professores da pedagogia em fluxo na universidade para outros formatos pedagógicos. A título de ilustração, destacam-se os projetos iniciais de formação de professores no Brasil, que foram acomodados nos modelos de formação secundária denominados Escola Normal, modelo não superado quando da criação do Curso de Pedagogia, na década de 1930. O próprio Curso de Pedagogia encontrou dificuldades para se consolidar como oferta universitária e, a partir da década de 1960, respondeu por maior aderência ao Ensino Superior a partir de faculdades isoladas. A própria LDB de 1996, ainda que indicando a Universidade como lócus para a formação de professores, também indica, pela criação de Institutos Superiores de Educação no âmbito das Universidades, para acomodar os cursos de licenciatura, que a partir de 2011 passou a ser transporte para a oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais Tecnológicos (Tanuri, 2000; Saviani, 2009; Seki; Souza; Evangelista, 2019).

O reconhecimento da pedagogia em fluxo na universidade - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – como potencializadora de condições objetivas para o desenvolvimento de intencionalidades político-pedagógicas que fundamente a relação formação-trabalho docente no Brasil, nesta pesquisa, encontra a histórica defesa que os autores, em seu grupo de pesquisa, já produzem sobre as dimensões formativas necessárias para o desenvolvimento docente organicamente comprometido com a transformação

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

técnica, cultural e ética da sociedade brasileira. Essas dimensões formativas estão expressas no que passaram a denominar dimensão técnica, dimensão pedagógico-científica e dimensão sociopolítica da formação de professores (Giaretta, 2013; Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

A dimensão técnica da formação de professores alcança o compromisso da universidade para com o ensino, traduzida no esforço qualificado de conferir possibilidades para os candidatos à docência acessarem o conjunto de conhecimentos que compõe os fundamentos da sua atuação como profissional. Essa dimensão apresenta-se tanto mais qualificada quanto mais consegue se estruturar a partir do exercício da pesquisa, enquanto cultivo da relação direta com a dimensão pedagógico-científica. Em outros termos, a dimensão técnica da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados na área de atuação-formação do docente tanto precisa alimentar novos exercícios de produção de conhecimento quanto retroalimentar, pedagógica e didaticamente, os saberes e práticas necessários ao exercício da docência. Esse exercício dialético chama a dimensão sociopolítica da formação do docente enquanto capacidade de provocar a práxis social e histórica como princípio e função última do saber-fazer docente comprometido com a transformação social.

3- O ensino e o desenvolvimento da dimensão técnica da formação-trabalho docente

Na tradição do pensamento pedagógico de perspectiva crítica, não obstante o reconhecimento das variações analíticas de cada autor, é possível reconhecer um movimento coletivo de compromisso teórico-metodológico para com o ensino, enquanto compromisso com uma qualificada, radical, crítica e consistente formação técnica do professor a partir dos fundamentos teórico-práticos de sua atuação docente. Assim, o pensamento dialógico de Paulo Freire, ao denunciar uma prática de ensino bancária, pragmática, centrada na transmissão de informações, que desconsidera o saber de experiência feito dos educandos, anuncia que a docência encontra a discência, o ensino exige rigorosidade metódica, a docência reclama o cuidado para com os saberes que se deve ensinar, e ainda assume o ensino como um conjunto de saberes que jamais deve ser negado ao educando (Freire, 1996).

Sob as lentes do pensamento gramsciano e buscando indicar a natureza e finalidade da educação escolar no Brasil, Saviani (2009) radicaliza essa concepção, conferindo centralidade ao ensino enquanto estratégia para que as classes dominadas-subalternizadas se apropriem dos saberes apropriados pelas classes que dominam. A dimensão do ensino

passa a responder como atribuição de uma docência, que espelha compromisso com a transformação social, e esse ensino está comprometido com o domínio e socialização do conjunto da produção humana historicamente acumulada nas respectivas áreas da atuação docente. A referida radicalidade da função do ensino – dimensão técnica da formação docente – fica ainda mais explicitada quando Saviani (1991, p. 21) reconhece, no trabalho educativo-docente, o compromisso com a produção-reprodução do indivíduo humano e do próprio gênero humano: “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, a dimensão técnica da formação docente assume compromisso com o acesso ao conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados e que não pode ser acomodada em qualquer prática de ensino, mas de um ensino capaz de garantir a inserção histórica e qualificada dos sujeitos sociais.

Silva (2011, p. 24) corrobora com essa linha de análise, ao indicar o ensino como uma das atribuições docentes, que encontra a função básica da escola: “[...] ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive”. Esse processo ocorre através da oferta do “[...] domínio de determinados conteúdos científicos e culturais a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo” (Silva, 2011, p. 24). Essa função social conferida à escola demanda a materialização do trabalho docente comprometido com ampla, profunda e orgânica formação técnica. A dimensão técnica da formação de professores, aqui, não tem um fim em si mesma, porque “ensinar não é apenas passar informações, mas trabalhar a fim de possibilitar o conhecer [...]. A função de ensinar dos docentes é um reconhecimento complexo de fazer aprender alguma coisa, o saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz” (Silva, 2011, p. 24).

Essa demanda do ensino, como desenvolvimento da dimensão técnica da formação-trabalho docente, chega na pedagogia em fluxo na universidade, uma vez que espelha profundo compromisso com a socialização do conjunto da cultura historicamente sistematizada; aqui, especialmente aquela afeita à formação docente. Contudo, os autores de perspectiva crítica parecem concordar que os ganhos legais que indicam que a formação de professores ocorrerá pela pedagogia em fluxo na universidade, e que esta, por sua vez, se estrutura sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

garantem, por si só, uma preparação técnica (ensino) do professor de forma comprometida organicamente com a promoção cultural desses profissionais (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

Assim, faz-se necessária uma constante disputa dessa pedagogia, suas práticas e intencionalidades político-pedagógicas e curriculares como estratégia de superação de sua tradição positivista e profissionalizante (Masetto, 1998). Essa tradição centra-se na preocupação restritiva de socializar conhecimentos tecnicamente funcionais à racionalidade econômica (Cunha, 2005), enclausurando o ensino ao exercício de uma epistemologia regulada pela prática-experiência já disciplinada como demanda econômica (Severino, 2003) e, portanto, foca menos a promoção cultural e mais o controle funcional da cultura a ser validada e socializada nos cursos de licenciatura (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

Nessa perspectiva, a afirmação da dimensão técnica na pedagogia para formação de professores, em nenhum momento se anuncia como dimensão superior ou como dimensão autossuficiente no processo de promoção intelectual docente. Dialeticamente, essa perspectiva indica a “necessidade de nova abordagem teórico-metodológica e epistemológica, pressupondo o fomento e o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica investigativa e colaborativa”, que por sua vez, “a reivindicação e a busca por uma ampla e qualificada formação técnica (ensino) precisam ser compreendidas de forma complementar e indissociável a uma ampla e qualificada formação pedagógico-científica (pesquisa), na formação do professor” (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 10).

4- A pesquisa e o desenvolvimento da dimensão pedagógico-científica da formação-trabalho docente

Novamente, o pensamento pedagógico de perspectiva crítica, ainda se fazendo necessário o alerta para o reconhecimento das variações analíticas de cada autor, contribui para a compreensão dessa relação dialógica, indissociável e orgânica entre a dimensão técnica (ensino) e a dimensão pedagógico-científica (pesquisa) da formação docente. É assim que Freire (1996, p. 32), ao reconhecer que o ato-ação de ensinar exige pesquisa, reafirma a indissociabilidade entre ensino e pesquisa: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Em outras palavras, reafirma a natureza dialética e histórica do conhecimento, “daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p. 32).

Em Freire (1996), a dimensão pedagógico-científica encontra lastro, dialeticamente, como exercício de negação e afirmação: ao negar a compreensão restritiva do ensino como processo de mera transmissão de informações – ensino bancário – reconhece-lhe como processo dialógico e histórico de aprender com base em uma curiosidade epistemológica crítica. Assim, reafirma-se que o ensino, como dimensão técnica do trabalho-formação docente, se expressa como dimensão social e historicamente comprometida com novos e constantes movimentos teórico-metodológicos de produção de exercícios renovados de produção de conhecimento, capazes de retroalimentar pedagógica e didaticamente os saberes e práticas necessárias ao exercício da docência.

Esse movimento pode ser encontrado, também, no pensamento de Saviani (1991), uma vez que a afirmação do trabalho educativo-docente, demandado como compromisso com o domínio e socialização do conjunto da produção humana, capaz de garantir a inserção do indivíduo humano nas conquistas-produção do gênero humano, se faz no âmbito de uma pedagogia reconhecidamente histórico-social. Logo, ela é dialeticamente aberta à descoberta das formas mais adequadas para alcançar a produção do humano no indivíduo. Vale a complementação da citação do próprio Saviani (1991, p. 21):

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, por outro lado e concomitantemente, à *descoberta* das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Silva (2011, p. 28), guardando fidelidade à epistemologia da práxis, e portanto assumindo a necessidade de um projeto de formação de professores articulado com uma formação-atuação docente comprometida com a transformação social, defende que, no âmbito da formação de professores, a pesquisa “está relacionada à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, com características específicas; não se busca qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse a imediatividade e aparência da realidade”. Para a autora, “nesse caso, é a elaboração de ciência, ou seja, de um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender em profundidade aquilo que à primeira vista é pseudoconcreto, utilizando critérios rigorosos baseados em um método para construir uma compreensão aproximada do objeto” (Silva, 2011, p. 28).

Ao salvaguardar a pesquisa na formação de professores como exercício relacionado ao campo da ciência, tanto a reconhece como dimensão pedagógico-científica necessária ao processo formativo dos futuros professores, quanto distancia essa dimensão da

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

compreensão da pesquisa na formação de professores como exercício restrito à epistemologia da prática, quando não, do exercício abstrato, restrito ao senso comum docente. Expresso de outra forma, implica em reconhecer a pesquisa como eixo articulador do processo de formação de professores, como pedagogia capaz de considerar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que permeiam a ação educativa, bem como as discussões epistemológicas presentes nesse processo (Masetto, 1998; Severino, 2003).

A busca e o domínio de uma ampla formação técnica (ensino) dos professores, expressa pelo acesso qualificado à cultura historicamente produzida, encontra, de forma complementar, colaborativa e indissociável, uma formação pedagógico-científica (pesquisa) dos professores como processo de promoção cultural. Aqui, compreendido como movimento formativo possível no modelo de pedagogia em fluxo nas universidades brasileiras, pedagogia historicamente negada aos professores.

Essa relação colaborativa e indissociável entre as dimensões técnica (ensino) e pedagógico-científica (pesquisa) exige a afirmação da dimensão sociopolítica (extensão) dos esforços formativos na universidade. Para Giaretta, Ziliani e Silva (2023, p. 10), “para além de uma hierarquização categorial entre o que se ensina e o que se pesquisa, diz do reconhecimento de que a formação técnica (ensino) do professor se retroalimenta na sua capacidade de formação pedagógico-científica (pesquisa)”. Logo, trata-se de um movimento político-pedagógico condicionado ao reconhecimento de que a cultura que movimenta a formação-trabalho docente está em constante diálogo com a própria produção de cultura e sua significação histórica, sob a mediação da realidade enquanto práxis social.

5- A extensão e o desenvolvimento da dimensão sociopolítica da formação-trabalho docente

Convém indicar que as distinções-separações até aqui definidas, para além de definição de ordenamento de graus de importância das dimensões, têm a função pedagógico-didática de potencializar melhor a compreensão político-pedagógica das possibilidades formativas da pedagogia em fluxo na universidade, enquanto projeto de promoção cultural da docência. Nesse sentido, dialógica e dialeticamente, esse movimento formativo se expressa de forma orgânica, quando compreendido de forma indissociável.

Assim, a dimensão sociopolítica, na perspectiva das pedagogias de abordagem crítica, não é apenas uma consequência naturalizada da formação-trabalho docente, bem como não

é uma instrumentalização acidental e ou fatalista vinculada ao saber-fazer docente, mas é a própria natureza, finalidade, função social e histórica da formação-trabalho docente, enquanto compromisso orgânico e, portanto, vivo e comprometido com as vidas subalternizadas, oprimidas, exploradas, administradas sob os marcos da sociabilidade capital em fluxo. É nesse sentido que Freire (2005) indica a urgência de uma pedagogia *do* oprimido e não uma pedagogia *para* o oprimido.

Uma pedagogia *dele* (do oprimido) é uma pedagogia que reconhece que, antes de ler as letras, os sujeitos históricos já leem o mundo, não o mundo idealizado e culturalmente administrado como pedagogia dos que dominam, mas o mundo como expressão concreta da práxis humana, dos saberes de experiência. Então, “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 34). Não para prendê-lo em um senso comum de ingenuidade, mas para conferir sentido sociopolítico e histórico criterioso e rigoroso ao processo educativo, especialmente, para aquele envolto no processo de formação docente.

Uma pedagogia que parte da prática social e tem como finalidade a incidência crítica sobre essa mesma prática, enquanto práxis (transformação) social, é anunciada como fundamento da própria Pedagogia Histórico-Crítica, como pedagogia concreta, que considera os educandos indivíduos concretos, sínteses de relações sociais (Saviani, 2015).

Assim, convém reconhecer que um projeto de formação de professores comprometido com as dimensões técnica, pedagógico-científica e sociopolítica, ao mesmo tempo em que precisa ser disputado no âmbito do sistema educacional brasileiro, o próprio sistema já dispõe de modelos, estruturas e princípios político-pedagógicos que o viabilizem.

Contudo, a busca pela construção de uma pedagogia para a formação de professores caracterizada pela articulação indissociável em sua dimensão técnica (ensino), científico-pedagógica (pesquisa) e sociopolítica (extensão) não se dá deslocada dos contextos de disputa em face à agenda hegemônica, caracterizada, neste texto, pelo esforço contínuo do sistema, [...] em disciplinar essa pedagogia ao seu ideário de formação do professor como agente cultural de produção das condições ideológicas para a reprodução da sociabilidade hegemônica (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 11).

É aqui que se posiciona o desafio para a compreensão da extensão como princípio educativo; portanto, como orientação político-pedagógica da pedagogia em fluxo na universidade organicamente articulada com o contexto social e histórico concreto (Masetto, 1998). Logo, trata-se de um movimento formativo capaz de conferir materialidade a um projeto de formação de professores como educação política, capaz de recuperar a condição

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

integradora das dimensões técnica e científico-pedagógica dessa pedagogia no diálogo orgânico com a práxis social das classes subalternas.

Contudo, é necessário compreender como a progressiva e sistêmica orientação político-econômica do Estado brasileiro para a formação dos professores na modalidade a distância (EaDização) possibilita e ou disciplina a pedagogia em fluxo na universidade como projeto formativo docente no Brasil.

6- A EaDização como Projeto de Formação de Pedagogos no Estado de Mato Grosso do Sul

A opção política de fomento da ampliação da oferta de Educação Superior no Brasil, pela expansão privada, via instituições-estabelecimentos isolados, remonta à década de 1960. A mesma classe média, que demandava maior acesso à Educação Superior, motivando o governo empresarial-militar a propor, no âmbito da reforma universitária de 1968, o rateio dos custos das universidades públicas com os alunos de forma proporcional à renda familiar, bancou resistência a essa proposta, precipitando o esforço do Estado pela regulamentação da natureza jurídico-privada dos estabelecimentos de ensino superior (Saviani, 2008).

A resposta do setor privado foi imediata, conforme apontam as pesquisas de Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 79), indicando que o “censo da educação superior, de 1969, registrou, lamentavelmente, o último período em que matrículas públicas eram em maior número”. Ilustrativamente, demonstram que, naquele ano, as matrículas públicas corresponderam a 53,87% de um total de 185 mil, superadas, no ano seguinte, pelas matrículas em IES privadas, que já correspondiam por 50,5% do total. Essa tendência passou a se consolidar, e chegou na década de 1990 indicando não só o acréscimo na oferta privada, como o decréscimo na oferta pública. Segundo Sguissardi (2009, p. 152), “de 1994 a 2000, para um aumento total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23%”. A análise dos dados do Censo da Educação Superior feita por Giareta (2013), mapeado a expansão das IES por categoria administrativa, mostra essa consolidação, indicando que em 2010 do total de 2.378 IES, 278 eram públicas e 2.100 privadas.

Em documento denominado Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2023, o Instituto SEMESP, analisando os dados do Censo da Educação Superior de 2021, indica o total de 2.574 IES no país, sendo 2.261 na iniciativa privada e 313 na pública, representando a ampla consolidação do modelo de oferta privada no Brasil em fluxo desde a década de 1960. Essa

consolidação tem especial incidência sobre a oferta de cursos de licenciatura – formação de professores – especialmente para o Curso de Pedagogia, objeto da presente análise. Para nos atermos às pesquisas e dados atuais, vale a indicação da pesquisa de Seki, Souza e Evangelista (2019), ao apontar que as matrículas em licenciaturas nas IES privadas chegaram a 61,7% em 2015, e que para os dados do Instituto SEMESP (2023), alcançou 65% em 2021. Esse processo é ainda mais agressivo para o Curso de Pedagogia, que em 2015 já dispunha de 80,4% das matrículas sob o controle da oferta privada (Seki; Souza; Evangelista, 2019).

Aqui, convém trazer os dados levantados pelo GForP, referente à oferta do Curso de Pedagogia, sob regulação federal, no Estado de Mato Grosso do Sul, que indica uma concentração que supera os 90% da oferta, em 2020, nas IES privadas. Esses dados indicam uma concentração mais agressiva que a própria média nacional, validando a assertiva de que o Curso de Pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul estruturou-se no âmbito da política de expansão privada da Educação Superior, e completamente alheio a um projeto de Estado para a formação do seu quadro docente.

Tabela 2 - Natureza Institucional das IES com oferta do Curso de Pedagogia - MS

Natureza Institucional	Quantidade
Pública	05
Privada	91
Total	96

Fonte: Organizada pelos autores a partir do levantamento feito pelo GForP.

Essa lógica fica ainda mais evidente quando se estabelece uma leitura comparativa com levantamentos já publicados pelo próprio GForP sobre a oferta do Curso de Pedagogia. Para facilitar a demonstração, utilizamos os dados referentes à oferta do Curso de Pedagogia no município de Três Lagoas (onde está sediado o GForP), que em levantamento organizado por Giareta, Santos e Petek (2018), indicava a oferta de 10 Cursos de Pedagogia no município, 1 deles ofertado em instituição pública e 9 em instituições privadas. No levantamento de 2020, apenas passados dois anos, identificou-se a oferta de 21 Cursos de Pedagogia, permanecendo 1 ofertado em instituição pública e 20 em instituições privadas.

É a partir desses dados que, ao mesmo tempo que se reconhece a instrumentalização-apropriação já consolidada da oferta do Curso de Pedagogia como projeto-política de expansão da oferta privada de Educação Superior no Estado de Mato Grosso do Sul, produz-se a hipótese de que essa oferta privada se movimenta a serviço da lógica da redução de custo, a partir da intensificação da oferta via plataformas digitais na modalidade a distância,

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

já que o acréscimo de 11 cursos ofertados no município, em um intervalo de dois anos, ocorreu 100% na oferta privada e na referida modalidade (EaD).

O já mencionado documento Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2023, do Instituto SEMESP, organizado a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2021, demonstra que, em 2020, pela primeira vez, a oferta de EaD no Brasil ultrapassou a oferta presencial, respectivamente 53,3% e 46,7%, e que em 2021 respondeu pelo percentual de 62,8% e 37,2%, demonstrando a velocidade desse deslocamento. O próprio documento indica que o curso com maior número de matrículas na modalidade a distância no sistema educacional brasileiro é o de Pedagogia, com 557.273 na oferta privada e 41.068 na oferta pública, em 2021.

Antes de focar especificamente no Curso de Pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul, convém ainda destacar que essa é uma política em construção, marcadamente a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), pela Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, que ao definir as metas para alcançar os objetivos vinculados à formação de professores, preconiza tanto o desenvolvimento de “programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares”, quanto, “logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (Brasil, 2001b).

Nem mesmo um governo tido como de frente popular, representado pelo Partido dos Trabalhadores, que assumiu o poder em 2003, interrompeu esse processo: contraditoriamente, aprofundou-o. Conforme dados organizados por Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 68), “entre 2003 e 2015, as matrículas na EaD nas universidades cresceram: nas particulares, foram de 1,18% para 23,02%; nas privadas sem fins lucrativos, de 0,37% para 10,50%”; ainda, “em 2003, último ano do governo FHC, a EaD somava 5,91% das matrículas. Em 2007, último ano do primeiro governo Lula, os microdados elucidam a nova tendência: as matrículas saltaram de menos de 6% para 23,13%”.

Para o Curso de Pedagogia, essa trajetória foi ainda mais agressiva: “as matrículas na modalidade EaD de 5,4% em 2003, passaram a representar em 2007, 34,7% do total” (Avila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 36). Essa trajetória, conforme dados levantados pelo GForP, também se apresenta mais agressiva no Estado de MS, respondendo, em 2020, por um percentual médio já superior a 85% da oferta do curso de Pedagogia na modalidade a

distância. Tais dados podem ser ilustrados apresentando a caracterização da oferta nos sete municípios com maior densidade demográfica do Estado (tabela 3).

Tabela 3 - Caracterização da oferta do Curso de Pedagogia em MS

Município	IES Privada	IES Pública	EaD	Presencial	Total
Campo Grande	62	04	49	17	66
Dourados	23	02	22	03	25
Três Lagoas	20	01	19	02	21
Corumbá	11	01	10	02	12
Ponta Porã	14	01	13	02	15
Sidrolândia	04	00	04	00	04
Naviraí	10	01	09	02	11
Total	144	10	126	28	154

Fonte: Organizada pelos autores a partir do levantamento feito pelo GForP.

Esse modelo, política, projeto de formação de professores, não se restringe à já consolidada oferta privada, via IES conhecidas como *particulares*. Para Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 63), ele se apresenta como uma

Nova forma geral de oferta de licenciatura pelas IES particulares, aquela na qual não importa o sujeito matriculado, o ser social aluno. Está em jogo tão-somente a potência de compra e venda das matrículas enquanto tais e a mesma capacidade no que tange ao valor das instituições educacionais no rentável mercado das compras e vendas de IES. Descarnadas dos sujeitos sociais que lhe dão vida, matrículas e IES são dispostas por fundos de investimentos, empresariais ou individuais, ao seu bel prazer, inclusive nas ofertas públicas de ações nas bolsas de valores, objetivando a sua valorização sob a forma fictícia destes capitais.

Contudo, apresenta potencial de disciplinamento da própria oferta pública dos cursos de Pedagogia, podendo ser ilustrativas as experiências em fluxo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que parece bancar esforços pouco dialogados com as instâncias colegiadas no sentido do esvaziamento da oferta presencial do curso nos seus *campi*. Assim, as normatizações via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), passaram a ter precedência às definições colegiadas dos cursos, expressas em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Por essa razão, a homologação da Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, pelo Ministério da Educação, autorizando a oferta de até 40% dos cursos presenciais na modalidade a distância (Brasil, 2019b), figura como justificativa para uma exigência centralizada da PROGRAD pela revisão dos PPC de Pedagogia presenciais ofertados nos *campi* da UFMS, com a obrigatoriedade de alinhar, de forma homogênea, 50% das disciplinas ofertadas pelos Cursos. Essa exigência viabilizou as condições jurídico-normativas, tanto para o avanço da plataformização digital da oferta dos cursos presenciais de Pedagogia na UFMS, quanto para a possibilidade de os alunos escolherem integralizar seu curso presencial de

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

Pedagogia cursando disciplinas ofertadas via editais, por setores da Universidade sem nenhuma relação político-pedagógica com os cursos e seus respectivos colegiados.

É assim que a Agência de Educação Digital e a Distância (AGEAD), em 2023, fundamentada, na Instrução Normativa Conjunta nº 01, de 27 de setembro de 2022, publicou edital prevendo a oferta de disciplinas com carga horária a distância, solicitando, aos coordenadores dos cursos de Pedagogia presenciais da universidade, ampla divulgação entre os alunos. Essa política viabiliza o avanço da oferta via plataformas digitais – modalidade a distância – de até 50% das disciplinas dos cursos presenciais de Pedagogia.

Embora não seja objeto da presente análise, convém indicar que se soma, a essas orientações, a própria regulamentação da denominada extensão curricularizada, que no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação da UFMS, passa a contabilizar em torno de 10% da carga horária das disciplinas. Esses movimentos institucionais acabam por alinhar a organização homogênea da oferta de disciplinas nos cursos presenciais de Pedagogia na UFMS com a regulamentação encaminhada pelo Ministério da Educação, ampliando para 40% da oferta dos cursos presenciais na modalidade à distância. Também se alinham com a política de extensão curricularizada como esvaziamento da carga horária das disciplinas do curso, e com a estruturação e oferta de disciplinas-cursos via agência específica de educação digital. Na prática, tanto promovem um profundo esvaziamento da oferta presencial quanto promovem a asfixia dos cursos presenciais nos *campi*, justificando sua descontinuidade. A título de exemplo, é possível indicar a descontinuidade do curso presencial de Pedagogia no *campus* da UFMS de Ponta Porã, a partir do ano de 2022.

Esse processo de esvaziamento e justificção da política de descontinuidade da oferta presencial do curso de Pedagogia no âmbito da universidade pública acaba dialogando com o ideário-política da plataforma digital (EaDização) irrestrita e total da política de formação de professores como projeto no Estado de Mato Grosso do sul.

7- A Formação de Professores no Brasil partindo da realidade dos dados da oferta do curso de Pedagogia em Mato Grosso do Sul: à guisa de conclusões provisórias

Conforme anunciado no texto, o reconhecimento da existência objetiva de estruturas, modelos institucionais e princípios político-pedagógicos capazes de viabilizar um projeto consistente de formação docente, por si só, não representa um ganho real, mas precisa ser disputado, tanto no âmbito jurídico-normativo quanto do disciplinamento da agenda político-

econômica do Estado. Tal disputa se expressa e tem contornos cada vez mais complexos e, por hora, incapaz de interromper tanto o fluxo histórico da clara e ostensiva privatização por meio da expansão da formação do professor no Brasil, quanto a sua organização a partir do uso intensivo das políticas de plataformização digital da oferta.

A estratégia que aqui denominamos EaDização da formação docente, expressa bem a manifestação moderna e complexa da racionalização privada, que justificada sob o espectro de maior democratização do acesso à educação superior aos grupos populacionais historicamente subalternizados, na prática, representa a oferta de uma parafernália tecnológica. Para a formação de professores, “trata-se, de fato, de um minucioso controle do fazer docente que visa retirar do ser social o que deveria caracterizá-lo, pretendendo-se transformá-lo em fonte sempiterna, alienada, de lucro”. Portanto, é “um caminho muito bem arquitetado pelos intelectuais orgânicos da burguesia, cujos conteúdos, ao tentarem dar forma à docência, quiseram transformá-la” (Avila; Titton; Evagelista, 2019, p. 52).

A consequência imediata dessa política é a manutenção e aprofundamento, e porque não dizer, a negação total da possibilidade de desenvolvimento de um projeto de formação de professores de forma vinculada à pedagogia em fluxo na universidade e, portanto, comprometida com a promoção técnica (ensino), pedagógico-científica (pesquisa) e sociopolítica (extensão) da formação-trabalho docente.

Destaque-se que a própria existência da Universidade e cursos de formação de professores na Universidade não se traduz como garantia de uma formação baseada no fluxo e princípios de uma pedagogia indissociável entre suas dimensões, mas como Ensino Superior restrito à dimensão técnica (ensino), em sua expressão mais esvaziada, apostilada, digitalizada, fragmentada e bancária possível; ou seja, não universitária.

Isto posto, podemos, mesmo que provisoriamente, concluir que: a) a privatização por meio da expansão da oferta de cursos de pedagogia é forte tendência e aponta para uma política de Estado que transforma tal área em mercadoria; b) o ataque à presencialidade nos cursos que são presenciais é elemento desse cenário, tanto pela expansão da modalidade de Cursos de Pedagogia EaD quanto pelo contorno da política de ampliação dos percentuais a distância nos Cursos de Pedagogia presenciais; e c) o fenômeno requer mais estudos e pesquisas, não apenas para sua compreensão, mas como também pelo necessário enfrentamento de tal política, que entendemos como um problema quando, se considera a defesa pela boa formação de professores na universidade pública.

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

Referências

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In.: EVANGELISTA, Olinda. et al (Orgs). **Desventura dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-60, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001a**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001b**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019a**. 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 (BNCFormação).

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019b**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. As contingências e condições objetivas da "eadização" do Ensino Superior presencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e261767, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.261767>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CUNHA, Maria Izabel. Sala de Aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; Grillo, Marlene. (org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 71-82.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; SILVA, Ligiane Aparecida da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, p. 1-20, 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. **Função social da universidade**: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores. 2013. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GIARETA, Paulo Fioravante; FONTOURA DOS SANTOS, Valdeci Luiz; PETEK, Juliana Bernard. A influência internacional sobre a pedagogia universitária para formação do pedagogo e sua caracterização na mesorregião leste de Mato Grosso do Sul. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 9, nº 2, p. 313-329, 2018.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2023**, 13ª ed. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-13/download/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 1998.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 28, nº 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 59-85.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In.: EVANGELISTA, Olinda. *et al.* (Orgs). **Desventura dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 19-60.

EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 71-89.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOUSA, Vera Luísa; GIARETA, Paulo Fioravante; FONTOURA DOS SANTOS, Valdeci Luiz. As concepções de pesquisa e extensão presentes no projeto pedagógico do curso de pedagogia da UFMS/ CPTL: The conceptions of research and extension present in the pedagogical project of the pedagogy course at UFMS/CPTL. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 1-16, 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p. 61-193, 2000.

Notas

ⁱ “Neologism created from the abbreviation EaD, meaning, from the Portuguese, Distance Education” (Casagrande; Maieski; Alonso, 2022, p. 01).

ⁱⁱ No interior do GForP, por meio da discussão de projetos e relatórios de pesquisa, temos nos defrontado com o crescimento da oferta de Cursos de Pedagogia na modalidade EaD, também com a crescente ampliação da carga horária a distância em cursos presenciais, inicialmente com os até 20% (Portaria nº 2.253/2001, assinada pelo Ministro de Estado da Educação Paulo Renato de Souza durante o Governo FHC– Brasil, 2001a), e mais recentemente com os até 40% (Portaria nº 2.117/2019 assinada pelo ministro Abraham Weintraub durante o Governo Bolsonaro – Brasil, 2019b). Estamos denominando esse processo de EaDização como projeto em execução na formação de professores, notadamente nos Cursos de Pedagogia, no Brasil. Nesse caso, ampliação da carga horária a distância em cursos presenciais, se somarmos o percentual de faltas a que os estudantes têm direito, mais da metade do curso (65%) pode ser feito sem contato presencial entre os estudantes, entre eles e seus formadores, e sem o necessário vínculo efetivo com a vida acadêmica.

Sobre os autores

Paulo Fioravante Giareta

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

Mestre em educação pela UNESP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: valdeci.fontoura@ufms.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7405-8251>

Vera Luísa de Sousa

Doutora em educação pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: vera.luisa@ufms.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2802-7996>

Recebido em: 28/07/2024

Aceito para publicação em: 08/09/2024