UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA

CRÍTICA À EXPANSÃO DA EADIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2014–2025): a hegemonia do capital na formação docente

BELÉM - PA
2026

MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA

CRÍTICA À EXPANSÃO DA EADIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2014–2025): a hegemonia do capital na formação docente

Tese de Doutorado apresentada à linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM-PA
2026

MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA

CRÍTICA À EXPANSÃO DA EADIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2014–2025): a hegemonia do capital na formação docente

Tese de Doutorado apresentada à linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

Data da defesa: 26/05/2026

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof.ª. Dr.ª Arlete Maria Monte de Camargo – Permanente (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof. Dr. Renan Santos Furtado– Permanente (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof. Dr. Higson Rodrigues Coelho (Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____
Prof. Dr. Mesaque Silva Correia (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que vivem do trabalho e que sonham com uma sociabilidade verdadeiramente livre e universal.

QUANDO OS TRABALHADORES PERDEREM A PACIÊNCIA

Quando os trabalhadores perderem a paciência
As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao entardecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência
A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juízes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências
Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“Declaro vaga a presidência!”

(MAURO IASI)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui com fé, coragem e esperança na construção de uma sociabilidade em que todos possam viver com dignidade e felicidade.

À minha mãe, Sueli Freitas, e ao meu pai, Raimundo Alves, que cuidaram de mim, me deram educação e fizeram todo o possível para que eu pudesse estudar. É uma alegria imensa poder honrá-los por meio das minhas conquistas acadêmicas e profissionais. Este estudo jamais seria possível sem o incentivo, o cuidado, o carinho e o amor de vocês. Amo vocês profundamente.

À minha filha, Ana Cecília, e à minha esposa, Camila, pelo amor, cuidado e compreensão diante das inúmeras renúncias e dos momentos mais difíceis e intensos da construção desta tese. Vocês foram meu abrigo nos dias mais desafiadores. Amo vocês.

Ao meu irmão, Rérison, que contribuiu de diferentes maneiras para que eu pudesse realizar este sonho tão especial.

A toda a minha família, em especial à minha avó Benedita (in memoriam), à tia Mana (in memoriam), à tia Antonisa, ao tio Neno e ao meu primo Lucas, pelo carinho, incentivo e apoio ao longo da minha trajetória. Tenho certeza de que minha tia Mana estaria muito feliz com este momento.

Aos meus sobrinhos, Letícia e Lorenzo, pelo carinho e pela alegria. Contem sempre comigo nas batalhas da vida.

À família da minha esposa, pelo acolhimento generoso ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, a quem também posso chamar de amigo, por ter me acolhido no doutorado e pela confiança depositada em minha trajetória. Sua simplicidade, sabedoria e os diálogos formativos construídos ao longo desses anos foram fundamentais para minha formação humana, política e acadêmica. Agradeço pela generosidade intelectual, pelo rigor crítico e pelo compromisso ético-político com a formação de filhos e filhas da classe trabalhadora na Região Norte do Brasil. Ficam aqui meu respeito, admiração e eterna gratidão.

À Profa. Dra. Lucília Matos, pela participação na banca de qualificação e pelas contribuições críticas e esclarecedoras, fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Higson Coelho, grande amigo e professor desde a graduação em Educação Física, pela amizade construída ao longo dos anos, pelo acolhimento em sua residência e pela participação nas bancas de qualificação e defesa. Com você aprendi lições fundamentais para a vida e para a docência.

À Profa. Dra. Arlete Camargo, minha professora na disciplina de formação de professores, pelos ensinamentos e diálogos que contribuíram significativamente para este estudo. Agradeço também por aceitar o convite para compor minha banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Mesaque Correia, amigo construído no PPGED/UFPA, pelas contribuições a esta pesquisa, pelos diálogos acadêmicos e pela amizade fraterna.

Ao Prof. Dr. Renan Furtado, pela leitura atenta do texto de qualificação e defesa, pela generosidade intelectual e pelo rigor acadêmico com que contribuiu para este estudo.

A todos os meus professores, da educação infantil ao doutorado, pelos conhecimentos, valores e experiências compartilhados ao longo da minha formação. Sem a educação que recebi ao longo da vida, jamais teria chegado até aqui.

Aos meus amigos Rogério Maciel, Ligory, Joana, Rogério de Freitas e Alcicley, pela amizade, pelo companheirismo e pelo incentivo constante durante esta caminhada. Sei o quanto vocês celebram esta conquista comigo.

À Sueli e ao Paixão (in memoriam), família extraordinária que me acolheu em Belém desde o mestrado, pelo carinho, solidariedade e generosidade. O que vocês fizeram por mim jamais será esquecido. Tenho certeza de que, onde estiver, meu amigo Paixão acompanha com alegria este momento.

À Dona "Mineira", pelo carinho, cuidado e generosidade ao longo desses anos.

Ao Marquinho e à Sheila, amigos de longa data, sempre presentes nos momentos mais difíceis e importantes da minha vida. Sou profundamente grato pela amizade e pelo apoio.

Aos amigos do Ressignificar/UEPA, em especial ao Prof. Dr. Aníbal Brito e à Profa. Dra. Marta Genú, pelos inúmeros aprendizados construídos coletivamente.

Aos amigos do CAÊ/UFPA, pela acolhida e pelos tantos aprendizados compartilhados, especialmente Claudinha, Luciana, Harrison, Juliana, Edina, Renan, Fernandinha e Pedro. Da minha linha de pesquisa, agradeço a Meriane, Márcio, Douglas e Gabriel, pelos encontros formativos e pelos diálogos sobre os desafios da vida cotidiana. À Claudinha, agradeço ainda pela amizade fraterna, pelas longas conversas sobre os estudos e pela presença constante nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos professores do PPGED/UFPA, pelos estudos, debates e conhecimentos teóricos, políticos e sociais compartilhados ao longo desta caminhada. A atuação de vocês fortalece a pós-graduação em Educação na Região Norte do Brasil.

Aos funcionários do PPGED/UFPA, especialmente ao Will, pela atenção, prontidão e disposição em sempre ajudar.

Ao Adeildo Telles, pelo cuidadoso levantamento de dados do CENSUP/INEP, contribuição fundamental para a realização desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Educação de Bragança e à Secretaria Municipal de Educação, pela liberação para aprimoramento profissional. Espero retribuir, por meio do meu trabalho, à educação pública do município.

Aos professores de Educação Física da rede pública municipal de Bragança, com quem construí grandes amizades, especialmente Jean, Eliane, Leia, Kristian e Marceli.

Aos amigos que fiz no curso do Campus XIII da UEPA, especialmente aos professores e professoras Olavo, Márcio, Rose e Samantha, pelas experiências compartilhadas, pela amizade e pelos aprendizados construídos ao longo da caminhada.

Aos amigos do departamento pedagógico da SEMED, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo compromisso coletivo na condução das atividades de trabalho durante este período.

À Dona dos Anjos, pelo carinho, atenção e cuidado.

Ao amigo Madson, pelas importantes contribuições a esta tese com seus conhecimentos na área de informática.

Ao Prof. Dr. Nozaki Hajime, com quem cursei a disciplina sobre marxismo, fundamental para o fortalecimento da minha formação crítica.

Aos meus educandos da educação básica e superior, pelas experiências e aprendizagens construídas coletivamente, fundamentais para minha constituição como professor.

A todos aqueles e aquelas que constroem a Universidade Pública brasileira, especialmente nas instituições da Região Norte, espaço de formação, resistência e produção de conhecimento comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

A todos os meus amigos e amigas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste estudo e compreenderam meus períodos de afastamento e silêncio durante os momentos mais intensos desta caminhada.

Por fim, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha trajetória acadêmica, profissional e humana até aqui, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil, no período de 2014 a 2025, compreendendo-a como expressão de determinações políticas, econômicas e ideológicas no âmbito do capitalismo contemporâneo e do processo de mercantilização da educação superior. O estudo adota como referência teórico-metodológica o Materialismo Histórico e Dialético, configurando-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, cujos dados são provenientes de fontes situadas na relação entre a sociedade civil e a sociedade política, tendo como ferramenta analítica o conceito de Estado ampliado. Os resultados evidenciam que a expansão do ensino superior privado-mercantil e da EaD está diretamente vinculada à crise estrutural do capitalismo e à consolidação da racionalidade neoliberal em sua fase financeirizada, com o Estado brasileiro atuando como mediador dos interesses do capital por meio da implementação de reformas, em articulação com os interesses dos capitais de ensino, mediados por aparelhos privados de hegemonia. A tese também evidencia a complexa articulação entre capitalismo, tecnologia, formação de professores e modalidade de EaD, demonstrando como o discurso da inovação disruptiva tende a reconfigurar a educação superior. Esse processo encontra-se articulado às agendas de organismos internacionais, como a OEI, a União Europeia e a UNESCO, sob o discurso ideológico da transformação digital da educação. A análise empírica, com base nos dados do CENSUP/INEP, demonstra que a modalidade de EaD constitui o principal vetor de crescimento da formação em Educação Física ao longo da série histórica de 2014 a 2023, expresso no crescimento de vagas, cursos, matrículas e concluintes, sendo conduzida predominantemente pelo setor privado com fins lucrativos, com forte concentração de matrículas em poucos grupos educacionais financeirizados, reconfigurando o sentido da formação em Educação Física. Conclui-se que o desafio, em nosso tempo histórico, é a construção coletiva de uma efetiva contra-hegemonia, que implica a luta em duas dimensões articuladas: a primeira consiste em assegurar e ampliar as conquistas institucionais; a segunda, em avançar no enfrentamento estrutural ao capital, ao Estado dominante e ao trabalho assalariado, apontando para a superação do sistema do capital.

Palavras-chave: formação inicial; Educação Física; educação a distância; privado-mercantil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Distribuição dos trabalhos selecionados por ano....266
Tabela 2 : Artigos selecionados por periódico 268
Tabela 3 : Programas de Pós-graduação das teses e dissertações....269
Tabela 4 : Instituições/programas de Educação Superior analisados nos trabalhos....274
Tabela 5 : Tipo de pesquisa anunciadas nos trabalhos 276
Tabela 6 : Participantes da pesquisa 276
Tabela 7 : Temáticas abordadas nos trabalhos 279
Tabela 8 : Categoria administrativa dos cursos analisados nos trabalhos 300
Tabela 9 : Cursos de graduação analisados nos trabalhos 301
Tabela 10 : Formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade presencial em IES da categoria administrativa especial: cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes (2014–2023)....447
Tabela 11 : Formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade de EaD em IES da categoria administrativa especial: cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes (2014–2023)....448
Tabela 12 : Número de cursos de Licenciatura em Educação Física segundo a categoria administrativa das instituições de educação superior (2014–2023) 449
Tabela 13 : Número de cursos de bacharelado em Educação Física segundo a categoria administrativa das instituições de educação superior (2014–2023) 450
Tabela 14 : Vagas em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa da IES e forma de oferta (2014–2023) 454
Tabela 15 : Vagas em cursos de Bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa das IES e forma de oferta (2014–2023)....455
Tabela 16 : Número de ingressantes em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa das IES (2014–2023) 458
Tabela 17 : Número de ingressantes em cursos de bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa das IES (2014–2023) 460
Tabela 18 : Matrículas em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa e modalidade (2014-2023)....470
Tabela 19 : Matrículas em cursos de Bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa e modalidade. Brasil, 2014–2023. 471
Tabela 20 : Matrículas em cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade de EaD, por região e instituições privadas com fins lucrativos (2023) 487
Tabela 21 : Concluintes em curso de licenciatura Educação Física segundo categoria administrativa (2014–2023)....489
Tabela 22 : Concluintes em curso de bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa (2014–2023)....493
Tabela 23 : Evolução das Matrículas em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais entre 2014 e 2023. 508
Tabela 24 : Evolução das Matrículas em licenciatura e bacharelado em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais por modalidade de ensino – EaD e presencial – entre 2014 e 2023. 510
Tabela 25 : Evolução das Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais por grau acadêmico – bacharelado e licenciatura – entre 2014 e 2023. 512

Tabela 26 : Concentração de IES e Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos da educação superior brasileira em 2023 por grupos educacionais. 515
Tabela 27 : Ranking de IES por Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos da educação superior brasileira em 2023 por grupos educacionais. 517

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 : Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2014-2023) 115
Imagem 2 : Evolução do número de cursos de graduação a distância – Brasil (2000-2023). 116
Imagem 3 : Número de ingressantes em cursos de graduação – Brasil (2013-2023). 117
Imagem 4 : Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil (1980-2023). 119
Imagem 5 : Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil (1980-2023). 121
Imagem 6 : Evolução do número de polos de EaD – Brasil (2018-2024). 122
Imagem 7 : Municípios com alunos matriculados em Polo EaD – Brasil (2014 e 2023). 123
Imagem 8 : Distribuição dos municípios por existência de matrícula na educação superior - Brasil (2023) 124
Imagem 9 : Concluintes em cursos na modalidade de EaD, por categoria administrativa – Brasil (2013–2023). 126
Imagem 10 : Número de matrículas e de ingressantes em cursos de licenciatura – Brasil (2013 – 2023) 138
Imagem 11 : Polos conceituais que a tecnologia estabelece na sociedade 146
Imagem 12 : Resumo do quadro DigComp para os cidadãos europeus 221
Imagem 13 : Quadro de competências digitais para educadores 221
Imagem 14 : Etapas metodológicas do estado do conhecimento 263
Imagem 15 : Distribuição geográfica, por autoria e vínculo institucional 273
Imagem 16 : – Cardápio" de formas de oferta e estrutura de preços no ensino superior privado brasileiro 332
Imagem 17 : Ranking dos 15 maiores cursos presenciais em instituições privadas por número de matrículas (2018–2022) 474
Imagem 18 : Ranking dos 15 maiores cursos em EaD em instituições privadas por número de matrículas (2018–2022) 476
Imagem 19 : Ranking dos 10 maiores cursos EaD em IES privadas por matrículas (2013-2022) 477
Imagem 20 : Ranking dos 10 maiores cursos de graduação em número de matrícula 479
Imagem 21 : Ranking dos maiores cursos de graduação em Licenciatura no Brasil, segundo o número de matrículas 480
Imagem 22 : Ranking dos 20 maiores cursos com mais beneficiários do FIES em 2023 482
Imagem 23 : Ranking dos 20 maiores cursos com mais beneficiários do PROUNI em 2023 484
Imagem 24 : Matrículas, participação no mercado, estimativa de receita e participação no setor dos nove grupos consolidadores (2022) 501
Imagem 25 : Evolução da participação de mercado dos grupos consolidadores e das demais IES na modalidade de EaD (2014–2021) 503
Imagem 26 : Evolução da participação de mercado dos grupos consolidadores na modalidade de EaD (2014–2021) 504

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 : Aspectos gerais da mercantilização aplicada a educação 102
Quadro 2 : Resumo dos princípios orientadores do plano da educação digital 218
Quadro 3 : Recomendações da UNESCO para a transformação digital da educação 254
Quadro 4 : Artigos encontrados no Portal Periódicos da CAPES 263
Quadro 5 : Dissertações encontradas no Catálogo de teses e dissertação da CAPES e na BDTD 264
Quadro 6 : Teses encontradas no Catálogo de teses e dissertação da CAPES e na BDTD 265
Quadro 7 : Dispositivos legais editados no segundo mandato de Dilma Rousseff sobre formação de professores e modalidade de EaD 309
Quadro 8 : Dispositivos legais editados no mandato de Michel Temer sobre formação de professores e a modalidade de EaD 321
Quadro 9 : Dispositivos legais editados pelo governo Jair Messias Bolsonaro sobre a inicial de formação de professores e a modalidade de EaD até a pandemia da COVID-19 345
Quadro 10 : Dispositivos legais editados no governo de Jair Messias Bolsonaro durante e após a emergência da pandemia da COVID-19 355
Quadro 11 : Dispositivos legais editados no atual governo Lula sobre a formação de professores no Brasil e da modalidade de EAD 382
Quadro 12 : Conceitos Fundamentais da Nova Política de EaD 402
Quadro 13 : Formatos de Oferta e Percentuais de Carga Horária 405
Quadro 14 : Agentes da Educação Superior a Distância 410
Quadro 15 : Organização da carga horária curricular na Resolução CNE/CP nº 4/2024 429
Quadro 16 : Núcleos curriculares da Resolução CNE/CP n° 4/2024 431
Quadro 17 : Categorias administrativas da educação superior brasileira 444

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAFI – Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPI – Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais das Instituições de Ensino Superior Privadas
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
APH – Aparelho Privado de Hegemonia
ARS – Análise de Redes Sociais
ATRICON – Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CC – Conceito de Curso
CC-Pares – Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDF – Curso de Educação Física
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
CEIPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CENSUP – Censo da Educação Superior
CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CES – Câmara de Educação Superior
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CGACGIES – Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior
CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CGSE – Coordenação-Geral de Supervisão Educacional
CGV – Cadeias Globais de Valor

CI – Conceito Institucional
CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CIG – Comitê Interministerial de Governança
CINE – Classificação Internacional Normalizada da Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
COE – Comitê Operativo de Emergência
COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONDICAP – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSEC – Conselho Municipal de Secretários de Educação das Capitais
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CP – Conselho Pleno
CREF – Conselho Regional de Educação Física
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física
DED – Diretoria de Educação a Distância
DEM – Democratas
DigComp – Quadro Europeu de Competências Digitais
DISUP – Diretoria de Supervisão da Educação Superior
DOU – Diário Oficial da União
DTC – Transformação Digital Colaborativa
EaD – Educação a Distância
EBE – Educação Baseada em Evidências
EdTech – Tecnologia Educacional
EFP – Ensino e Formação Profissionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EQUAA – Education Quality Accreditation Agency
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares

FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPeduQ – Frente Parlamentar Mista pela Inclusão e Qualidade na Educação Particular
FPME – Frente Parlamentar Mista da Educação
FUST – Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GAFAM – Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft
GT – Grupo de Trabalho
IA – Inteligência Artificial
IBDRE – Instituto Brasileiro de Direito Regulatório
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICILS – International Computer and Information Literacy Study
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMET – Instituto Nacional de Meteorologia
IoT – Internet of Things (Internet das Coisas)
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPÊ – Institutos Paraibanos de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal
MAPA – Material de Avaliação Prática da Aprendizagem
MEC – Ministério da Educação
MEI – Microempreendedor Individual
MNCR – Movimento Nacional contra a Reforma Universitária
MPL – Movimento Passe Livre
NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDF – Portable Document Format
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment
PJ – Pessoa Jurídica
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPPI – Plano Político-Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROLICEN – Programa Pró-Licenciatura
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RED – Reforma Educacional Digital
SDPC – Saber das Práticas Corporais
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEMERJ – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro
SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SinDigital – Sistema Nacional para a Transformação Digital
SSPC – Saber Sobre as Práticas Corporais
TBM – Taxa Bruta de Matrícula
TCU – Tribunal de Contas da União
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TLE – Taxa Líquida de Escolarização
TPE – Todos Pela Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UE – União Europeia
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UnB – Universidade de Brasília
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIP – Universidade Paulista
UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIVIR-CO – Universidade Virtual do Centro-Oeste
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO 20
1.1 As motivações para a escolha do objeto de estudo 20
1.2 Problematização do estudo 25
1.3 Delimitação do problema e do recorte temporal da pesquisa 29
1.4 Argumentos para a justificativa do estudo e sua relevância 35
1.5 Questões, objetivos e teses 39
1.6 Estratégia teórico-metodológica 43
1.7 Exposição da pesquisa 57
SEÇÃO II - CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: ESTADO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL, ENSINO SUPERIOR, EaD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 59
2.1 Crise estrutural do capitalismo contemporâneo 59
2.2 Capitalismo: relação social entre econômica e política 66
2.3 Capitalismo e racionalidade neoliberal 74
2.4 Estado Neoliberal no Brasil 88
2.5 Racionalidade neoliberal, financeirização e expansão da educação superior privada mercantil e da modalidade de EaD 95
2.6 Centralidade da formação de professores na modalidade de EaD: das experiências em IES públicas à expansão privada 130
SEÇÃO III - CAPITALISMO E TECNOLOGIA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EaD 143
3.1 Capitalismo e tecnologia 143
3.2 O capitalismo contemporâneo e tecnologia 159
3.3 EaD: uma inovação disruptiva no capitalismo contemporâneo 172
3.4 Capitalismo, tecnologia, formação de professores e a modalidade de EaD 187
SEÇÃO IV - AGENDAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO 203
4.1 Agenda da União Europeia para a Transformação Digital da Educação 207
4.2 Agenda da OEI para a transformação digital da educação 224
4.3 Agenda da UNESCO para a transformação digital da educação: reconceptualização ou reafirmação? 237
4.4 Convergência das agendas para a transformação digital da Educação 255
SEÇÃO V - DIAGNÓSTICO DOS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE de EaD 259
5.1 Trabalhos selecionados por ano 266
5.2 Localização da produção em periódicos e Programas de Pós-graduação Stricto Sensu e os principais autores 267
5.3 Distribuição geográfica dos autores 271
5.4 Instituições e programas analisados nos trabalhos 274
5.5 Tipo e participantes da pesquisa 275
5.6 Temáticas privilegiadas 278
5.6.1 Ensino e aprendizagem 279
5.6.2 Percepção sobre a formação 281
5.6.3 Estágio curricular supervisionado 283
5.6.4 Implantação do curso 285
5.6.5 Análise comparativa de cursos 288
5.6.6 Mapeamento da oferta de curso na modalidade de EaD 290
5.6.7 Qualidade dos cursos 293

5.6.8 Trabalho docente 296
5.7 Categoria administrativa e cursos de graduação analisados nos trabalhos 300
5.8 Síntese interpretativa do diagnóstico da formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD 303
SEÇÃO VI - PANORAMA DA EXPANSÃO DA EaD E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2014-2025): UM PROJETO EM PROL DOS INTERESSES PRIVADOS MERCANTIS 307
6.1 Governo Dilma (2014–2016) 307
6.2 Governo Temer (2016–2018) 319
6.3 Governo Bolsonaro (2019-2022) 336
6.3.1 A atuação do Governo Bolsonaro durante e após a pandemia da COVID-19 353
6.4 Governo Lula (2023 – 2025) 376
6.4.1 A Formação de professores na EaD foi alvo de mudanças... 388
6.4.2 A constituição do novo marco regulatório da EaD 393
6.4.3 O Novo Marco Regulatório da EaD: Ruptura ou Continuidade? 400
6.4.4 Por que, em essência, a política curricular de formação de professores agrada os capitais de ensino? 428
6.4.5 A farsa da presencialidade e a tendência à hibridização do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior 437
SEÇÃO VII - CRÍTICA À EADIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 443
7.1 As categorias administrativas das instituições de educação superior no Brasil 443
7.2 Dados da formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na categoria administrativa especial 446
7.3 Cursos de educação física 449
7.4 Vagas em cursos de educação física 454
7.5 Ingressantes em cursos de educação física 458
7.6 Matrículas em cursos de educação física 469
7.7 Concluintes em cursos de educação física 488
7.8 A formação inicial em Educação Física na rota da financeirização da educação superior 498
7.9 Crítica à eadização da formação inicial em Educação Física 520
SEÇÃO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS 529
REFERÊNCIAS 540

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais e ao campo temático Formação de Professores e Relações com a Política, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). O tema da pesquisa é a expansão privado-mercantil[1] da formação em Educação Física no Brasil, na modalidade de Educação a Distância (EaD), no período de 2014 a 2025. O campo de investigação abrange documentos e fontes produzidos no âmbito da relação entre a sociedade política e a sociedade civil.

1.1 As motivações para a escolha do objeto de estudo

A força motivadora deste estudo é a preocupação do pesquisador com as problemáticas da formação e do trabalho em Educação Física, bem como a defesa da universidade pública como espaço de formação e reflexão crítica da classe trabalhadora. Desde a formação inicial, participei dos movimentos estudantis e das mobilizações em defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, além da formação unificada[2] em Educação Física. Sempre me posicionei contra a fragmentação da formação inicial em Educação Física em licenciatura e bacharelado, por entender que tal divisão representa os interesses de grupos econômicos, privatistas e corporativos da área.

O interesse pelas problemáticas que afetam a formação de professores em geral e, em especial, de Educação Física foi objeto de estudo no trabalho de conclusão de curso da Graduação[3], na monografia da Especialização em Docência do Ensino Superior com Ênfase em Educação[4] e na dissertação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação

[1] Nesta tese, os termos "privado-mercantil" e "com fins lucrativos" são utilizados como sinônimos, com o objetivo de designar especificamente as instituições privadas subordinadas à lógica de acumulação do capital no campo educacional. A adoção dessa categoria busca diferenciar esse segmento do uso mais amplo e genérico da expressão "setor privado", frequentemente empregada na legislação educacional brasileira para abarcar distintas categorias administrativas. Conforme estabelece o Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), as instituições de ensino classificam-se em públicas, privadas e comunitárias, podendo as instituições privadas e comunitárias qualificarem-se ainda como confessionais e/ou filantrópicas. Nesse sentido, quando esta pesquisa utiliza apenas as expressões "instituições privadas" ou "setor privado", refere-se ao conjunto heterogêneo das instituições não públicas, englobando tanto instituições com fins lucrativos quanto comunitárias, confessionais e filantrópicas. Já as expressões "privado-mercantil" e "com fins lucrativos" são empregadas para designar especificamente o segmento empresarial lucrativo da educação superior.

[2] A defesa da formação unificada no campo da Educação Física compreende a não fragmentação entre licenciatura e bacharelado. Propõe-se, assim, a existência de um único curso de graduação, em licenciatura, no qual os egressos possam atuar tanto nos campos escolares quanto nos não escolares.

[3] O estudo analisou as disciplinas esportivas do curso de formação de Professores de Educação Física a partir das ementas do PPP do CEDF/UEPA.

[4] A investigação analisou a política de formação de professores no Plano Estadual de Educação do Pará.

da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de formação de professores, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares.

Preocupado com a fragmentação dos cursos de Graduação em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado e com o falso discurso de que essa divisão se justifica pela diferenciação das atribuições e competências profissionais dos licenciados (campo escolar) e dos bacharéis (campo não escolar), na dissertação problematizei se os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores em Educação Física na UEPA dão sustentação ao trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e legitimam a concepção de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado.

Os dados coletados na investigação empírica mostraram, que os egressos do Curso de Educação Física (CEDF/UEPA) que atuam nos sistemas de saúde, educação, lazer, treinamento desportivo, fitness e projetos sociais exercem a docência. Isso se dá porque eles atuam em espaços formativos, delimitam o tempo pedagógico, utilizam, tratam e ensinam os conteúdos da cultura corporal para outras pessoas, desenvolvem atividades de caráter pedagógico com determinados materiais didáticos e métodos de ensino, além de elegerem finalidades que orientam a formação humana dos indivíduos, aspectos que são verificáveis por meio de processos avaliativos (Oliveira, 2015).

Identificamos também que a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação de professores de Educação Física do CEDF/UEPA estava comprometida, uma vez que o referido curso apresentava contradições e antagonismos, como a ausência de unidade teórico-metodológica no trato com o conhecimento, a precarização da universidade pública e as divergências político-ideológicas referentes à concepção adotada no Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA. Esses aspectos configuravam obstáculos que impediam a efetivação da concepção de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado, ou seja, uma formação unificada que possibilite a apropriação de uma base teórica consistente, capaz de subsidiar a atuação do professor de Educação Física tanto no campo escolar quanto no não escolar (Oliveira, 2015).

Após a conclusão da minha dissertação de mestrado, em 2015, engajei-me no debate sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF), retomado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). Nesse contexto, participei de duas audiências públicas sobre o tema, realizadas nos seguintes locais: na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em 15 de outubro de 2015, na cidade de Goiânia; e no CNE, em 11 de dezembro de 2015, na cidade de Brasília. Nessa última ocasião, o CNE apresentou uma minuta de projeto das DCNEF que

propunha a extinção do curso do bacharelado. Em ambas as audiências, ao me manifestar, apresentei brevemente as constatações da minha dissertação de mestrado e defendi a formação unificada por meio da licenciatura de caráter ampliado[5].

O grupo contra-hegemônico ou progressista, que defende a formação unificada em Educação Física, avaliou positivamente as audiências públicas e a possibilidade real de extinção do bacharelado em Educação Física. Entretanto, o ano de 2016 foi marcado pelo impeachment da presidenta eleita pelo voto popular, Dilma Rousseff. As forças hegemônicas que assumiram o poder político, lideradas por Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), editaram e aprovaram um conjunto de ordenamentos legais que alteraram substancialmente as políticas econômicas, sociais e educacionais do país, incluindo o campo da formação de professores no Brasil.

Após quase três anos de "silêncio[6]" do CNE em relação ao debate público sobre o processo de reformulação das DCNEF, bem como da alteração dos membros da comissão responsável[7] e da ampla mobilização política de grupos sociais hegemônicos, incluindo o empresariado da educação superior, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e setores ligados à saúde e ao *fitness* [8], nos "bastidores" junto aos membros do CNE, a Câmara de Educação Superior (CES/CNE) aprovou, em 3 de outubro de 2018, o Parecer nº 584/2018 (Brasil, 2018a).

Posteriormente, em 18 de dezembro de 2018, foi homologada a Resolução CES/CNE nº 06/2018, que instituiu as atuais DCNEF, mantendo a fragmentação da formação em licenciatura (voltada à atuação na educação básica) e bacharelado (direcionado aos campos não escolares) (Brasil, 2018b).

---

[5] A análise da manifestação das forças e dos sujeitos sociais presentes nas audiências públicas pode ser encontrada na tese de doutoramento de Maciel (2021).

[6] Nesse período, o relator do Parecer n° 06/2018 CES/CNE, Luiz Roberto Liza Curi, participou de uma reunião na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo em 11/03/2016 e do III Colóquio de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas em 25/04/2019. Além disso, um grupo de pesquisadores das Universidades Federal e Estadual de Goiás, que defendem a formação unificada, dialogou com os conselheiros do CES/CNE entre 2016 e 2019. Dentre esses pesquisadores, destacamos o Prof. Dr. Paulo Roberto Ventura. Apesar dos diálogos, não houve respostas esclarecedoras do CNE quanto ao conteúdo das DCNEF.

[7] Inicialmente, a comissão era composta pelos seguintes membros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Relator) e Yugo Okida (membro). Após o impeachment, a comissão foi reconfigurada com a seguinte composição: Antônio de Araújo Freitas Júnior (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), José Loureiro Lopes, Yugo Okida e Márcia Ângela da Silva Aguiar (Maciel, 2021)

[8] O conceito de fitness transcende a mera ideia de saúde, assumindo o papel de um dispositivo social que impõe padrões estéticos e morais. Ele se materializa na disciplina dos exercícios físicos, na adoção de dietas restritivas, nas intervenções destinadas à modificação corporal e no consumo de produtos que prometem acelerar o metabolismo e maximizar a performance biológica (Bastos et *al*., 2013). Nesse processo, constituiu-se um robusto setor mercantil privado, responsável não apenas por comercializar bens e serviços, mas também por influenciar normas sociais e orientar políticas públicas de acordo com seus interesses, reforçando a lógica capitalista de mercantilização da saúde e do corpo humano.

As atuais DCNEF reacenderam novos e antigos conflitos no interior dos cursos de Graduação em Educação Física, que tiveram de reformular seus projetos políticos-pedagógicos para adequá-los às determinações contidas nas diretrizes curriculares. Além disso, mobilizaram a comunidade acadêmica, científica e os agentes políticos da área em torno de disputas sobre a modalidade a ser ofertada pelas instituições de ensino (presencial ou à distância), o grau acadêmico (licenciatura e/ou bacharelado), a concepção de formação, os conteúdos curriculares, os perfis profissionais e as competências e habilidades a serem priorizadas, entre outros aspectos.

Sendo assim, Maciel (2021) constata que as atuais DCNEF se consolidaram em razão da situação política brasileira instaurada após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, no contexto do avanço das forças conservadoras no Brasil. Essas diretrizes expressam as marcas da intensificação do neoliberalismo na particularidade da Educação Física brasileira, sendo mais retrógradas que as normativas anteriores e evidenciando, assim, a derrota dos campos progressistas e revolucionários no interior da Educação Física, que defendiam a formação unificada.

Durante a participação nas audiências públicas, inquietaram-me as posições e os discursos que articulavam a defesa da divisão da formação em Educação Física aos interesses do mercado de trabalho, sobretudo das associações de instituições de ensino superior privado-mercantil e de setores ligados à saúde e ao fitness. Entretanto, naquela ocasião, não tinha plena dimensão dos desdobramentos da fragmentação da formação inicial em Educação Física diante do avanço da mercantilização e da oligopolização do ensino superior brasileiro, especialmente na modalidade de EaD. Contudo, o interesse em estudar o avanço da mercantilização da formação inicial em Educação Física reacendeu apenas após uma experiência pessoal como aluno dessa modalidade de ensino, a qual apresentarei de forma sintética.

No final do ano de 2019, em virtude das exigências da função que passei a exercer na Secretaria Municipal de Educação de Bragança, no Pará, como diretor pedagógico, responsável pela coordenação das equipes pedagógicas das escolas municipais, fui orientado a realizar um curso de licenciatura em Pedagogia para o exercício do cargo. Diante da ausência de condições objetivas para cursar uma formação presencial, realizei matrícula em um curso de segunda licenciatura em Pedagogia, na modalidade de EaD, ofertado por uma instituição de ensino superior (IES) privada-mercantil, isto é, com fins lucrativos. No ato da matrícula, apresentei o diploma de licenciatura em Educação Física e fui informado de que poderia concluir a formação em apenas um ano. O curso possuía taxa de matrícula no valor de R$ 49,00, além de quatorze parcelas mensais de R$ 260,00.

As disciplinas eram disponibilizadas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que concentrava aulas gravadas, nas quais os professores apresentavam os conteúdos, possibilitando aos alunos avançar ou retomar as explicações conforme suas necessidades. Além das videoaulas, o ambiente oferecia livros em formato Portable Document Format (PDF), exercícios e avaliações. Algumas dessas avaliações obrigatórias, no entanto, precisavam ser realizadas presencialmente, na sala de informática do polo de apoio. O polo contava com dois funcionários, responsáveis por oferecer suporte administrativo e pedagógico sempre que necessário.

Para a realização do estágio, fui informado de que deveria escolher uma escola na cidade, comunicar o nome da instituição ao funcionário do polo e buscar a carta de apresentação destinada à escola para entregá-la ao responsável pela unidade de ensino. Ao final do estágio, era necessário inserir no AVA o relatório e as fichas de estágio, comprovando a sua realização.

Ao final de cada disciplina, era necessário realizar uma avaliação com questões de múltipla escolha e, caso fosse aprovado, o aluno passaria para outra disciplina. O trabalho de conclusão de curso foi inserido na plataforma e apresentado a um professor, que se identificou como orientador e avaliador. Em síntese, nunca houve diálogo com o tutor, professor ou outros alunos, apenas com os funcionários do polo sobre questões burocráticas, como pagamento, horários de provas no polo, documentos de estágio, entre outros. Devido às diversas contingências relacionadas à sobrecarga de trabalho, só consegui concluir o curso em junho de 2021. A experiência como aluno da EaD foi extremamente precária, de baixíssima qualidade, desprovida de densidade teórica, política, reflexão crítica e interação. As apostilas/sínteses em formato PDF e as videoaulas eram superficiais e esquemáticas.

A vivência como aluno da modalidade de EaD abriu um novo caminho para aprofundar reflexões e desvendar questões relevantes. Avaliei que estava diante de um problema de grande relevância intelectual e política, que também afetava a formação inicial em Educação Física, além da carência de estudos sobre o fenômeno da expansão privado-mercantil da modalidade de EaD no interior da área. As impressões imediatas não evidenciavam que a IES privada-mercantil, que se apresentava apenas como um polo de apoio presencial no interior do Estado do Pará, onde eu estava matriculado, fazia parte de um fenômeno global que ganhou impulso extraordinário durante a pandemia da COVID-19[9].

[9] Em 19 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de emergência sanitária global devido à pandemia da Covid-19, causada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2.

1.2 Problematização do estudo

A EaD não é um fenômeno recente na educação brasileira, pois já foi legitimada pela LDB n˚9.394/96, especificamente em seu artigo 80. Esse artigo determina que "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como de educação continuada" (Brasil, 1996). Além disso, estabelece que as instituições interessadas em oferecer cursos na modalidade de EaD devem ser credenciadas pela União, que, em cooperação com os sistemas de ensino, é responsável por criar normas para avaliação, autorização e implementação desses programas.

A regulamentação da EaD no Brasil foi sendo consolidada ao longo dos anos por meio de diversos decretos federais que regulamentam o artigo 80 da LDB, como os Decretos nº 2.494/1998 (Brasil, 1998a), nº 2.561/1998 (Brasil, 1998b), nº 5.622/2005 (Brasil, 2005), nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025a). Esses dispositivos fortaleceram a oferta da EaD em todos os níveis de ensino, com especial destaque para o ensino superior, ampliando seu alcance e sua legitimidade no sistema educacional brasileiro, sobretudo no setor com fins lucrativos.

De acordo com Sguissardi (2016), a mercantilização da educação superior brasileira tem suas origens na ditadura civil-militar (1964–1985), cujas políticas econômicas e práticas já preparavam o terreno e lançavam as bases da transformação da educação superior em um setor orientado totalmente pela lógica de mercado. No entanto, foi a partir dos anos 1990, com a consolidação do neoliberalismo, que esse movimento se intensificou, promovendo a reconfiguração do papel do Estado e o fortalecimento das instituições privadas de ensino. Nesse contexto, a educação superior passou a se afirmar como um "produto" inserido na lógica de mercado (Sguissardi, 2016).

Sguissardi (2016) aponta que a Constituição Federal de 1988 deu o primeiro passo para a mercantilização da educação geral e superior no Brasil. O autor destaca que, em seu artigo 213, inciso I, o texto constitucional reconhece a existência de escolas privadas com fins lucrativos ao permitir que recursos públicos sejam destinados a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que comprovem a ausência de finalidade lucrativa e direcionem seus excedentes para a educação. Essa abertura, embora condicionada, representou um marco na consolidação da lógica mercantil na educação brasileira.

Entretanto, Sguissardi (2016) observa que é a LDB n.º 9.394/96 que aprofunda o entendimento sobre as instituições privadas ao categorizar, em seu artigo 20, os diferentes tipos dessas entidades. O inciso I definia à época as instituições "particulares em sentido estrito" como aquelas instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não

se enquadram nas características descritas nos incisos seguintes, que abrangem as categorias comunitárias, confessionais e filantrópicas. Essa definição reforçou a existência de instituições privadas com fins lucrativos, ainda que o termo não seja explicitamente mencionado, delineando os contornos da mercantilização da educação.

Entretanto, dois decretos, o n.º 2.207/1997, e o n.º 2.306/1997, regulamentadores da LDB n˚ 9.394/1996, juntamente com a Medida Provisória n.º 1.477-39/1997, que trata do valor das mensalidades, foram os instrumentos que explicitaram a legalidade do negócio educacional e consolidaram a mercantilização da educação superior no Brasil. Esses dispositivos demarcaram e especificaram o regime jurídico que legitimou a existência de instituições com fins puramente mercantis, evidenciando a transformação da educação em uma atividade regulada sob a lógica do mercado (Sguissardi, 2016).

Nesse contexto, Seki (2021a), em sua tese de doutorado, demonstra que, desde o final da década de 1990, grandes capitais financeiros passaram a incorporar as IES brasileiras em seus portfólios de investimento. Esses aportes foram responsáveis, em larga medida, por uma profunda reconfiguração do ensino superior no país. As IES, convertidas em ativos educacionais, passaram a protagonizar intensos processos de fusões e aquisições, dando origem a oligopólios que passaram a hegemonizar a formação. O autor argumenta que as condições para a consolidação desse processo estiveram diretamente relacionadas às articulações desses capitais com o Estado, especialmente no que se refere (a) às regulamentações educacionais e (b) às transferências de fundo público, configurando o que denomina de financeirização da educação superior.

Leher (2022) destaca que o período da pandemia coincidiu com a crise do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e com a instabilidade nas ações dos principais grupos educacionais sob controle do capital financeiro. Segundo o autor, uma das principais estratégias adotadas por esses grupos para recompor suas taxas de lucro foi a intensificação da exploração do trabalho docente, viabilizada pela expansão acelerada da EaD. Na educação básica, esse movimento ocorreu por meio da adoção de sistemas e plataformas de ensino, integrados ao processo mais amplo de mercantilização da educação.

A expansão da EaD intensificou-se a partir dos anos 2000, inicialmente no interior das IES públicas e, posteriormente, nas privadas, abrangendo diversas áreas, incluindo a formação inicial em Educação Física. Entretanto, a partir de 2014, com a intensificação das políticas neoliberais dos governos brasileiros e, sobretudo, durante a pandemia da COVID-19, a EaD cresceu de forma expressiva, alcançando grande proporção no ensino superior do país (Leher, 2022).

Desconsiderando a devastação humana causada pela COVID-19 no Brasil, que resultou em mais de 700 mil mortes, a pandemia se tornou um verdadeiro laboratório de experimentação para diversas práticas de reorganização do trabalho e da educação (Antunes, 2020). Além disso, representou uma "janela de oportunidades" para o capital educacional (Souza; Olinda, 2020), impulsionando o ensino remoto na educação básica, frequentemente apresentado como um "baú de grandes novidades", e acelerando exponencialmente a adoção da modalidade de EaD no ensino superior.

O ensino remoto, massificado em virtude da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, diferentemente da modalidade de EaD, que possui regulamentação própria, pode ser caracterizado como um conjunto amplo e genérico de estratégias desenvolvidas pelos professores para a realização do processo educacional, tanto na educação básica quanto na superior. Essas estratégias incluem videoaulas, materiais didáticos impressos, comunicação via redes sociais, transmissões por televisão e rádio, podcasts, aulas síncronas e assíncronas[10], além do uso de ambientes virtuais de aprendizagem e/ou plataformas digitais, entre outros recursos.

De acordo com Antunes (2020), com a pandemia, o sistema sócio-metabólico do capital, em sua forma mundializada e financeirizada, acelerou e expandiu seu universo e arsenal maquínico-informacional-digital. Esse processo incluiu as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os algoritmos, a inteligência artificial, a internet das coisas IoT (um sistema de dispositivos interconectados que trocam dados via internet), a indústria 4.0, o 5G e a plataformização do trabalho, entre outros. Para o autor, trata-se da emergência de um período caracterizado pela nova servidão: a "escravidão digital". É nessa conjuntura que diversas práticas se constituíram e se converteram em verdadeiros laboratórios de experimentação do capital, "de que são exemplos o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional o EAD (Ensino à distância)" (Antunes, 2020, p. 27).

Tais práticas foram experimentadas, consolidadas e estão apresentando um significativo crescimento na fase pós-pandemia, em todos os ramos onde podem ser implementadas. Elas têm como objetivos intensificar e potencializar os mecanismos de exploração do trabalho em diversos setores da economia, além de comercializar todo o aparato utilizado para extrair mais-valia (Antunes, 2020).

Pronko (2022) argumenta que os impactos da pandemia produziram uma reconversão da educação em escala global, orientando-a para formatos cada vez mais regulados pela lógica

[10] As aulas síncronas ocorrem em tempo real, com interação simultânea entre docentes e discentes; aulas assíncronas permitem acesso ao conteúdo em momentos distintos, de forma autônoma e flexível.

de mercado. Esse movimento constitui o eixo central das sucessivas propostas elaboradas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, além de organizações empresariais. Tais propostas aceleram processos, recomendações e tendências já em curso, delineando um horizonte pós-pandêmico reconfigurado, no qual se destaca a transformação digital da educação, entendida como um processo que envolve simultaneamente acelerado processo de incorporação de tecnologias nos processos educacionais e mercantilização (Pronko, 2022, tradução nossa).

Nesse âmbito, os professores são apontados pela OEI como atores fundamentais nesse processo de mudança, sendo defendida a necessidade de uma formação alinhada às novas competências exigidas por uma suposta "sociedade hiperdigitalizada" (OEI, 2022a). Segundo a organização, a contradição central reside na convivência entre "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).

A OEI tem se consolidado como um importante agente na promoção da transformação digital da educação na região ibero-americana, destacando-se pela produção de documentos orientadores voltados à reconfiguração dos sistemas educacionais desse espaço. Em publicação recente, representantes desse organismo afirmam que os desafios da transformação digital em diferentes esferas da vida levaram à definição da estratégia digital como eixo estruturante das ações programáticas no campo educacional (Capilla; Fouz, 2024). Nesse sentido, defendem que as instituições de ensino superior deverão migrar parte de sua oferta para modalidades híbridas ou virtuais, mais flexíveis e adaptáveis às demandas dos estudantes (Capilla; Fouz, 2024).

A transformação digital da educação, que abrange desde a educação básica até o ensino superior, pressupõe, assim, a ampliação de modelos híbridos e/ou totalmente virtuais, implicando a reconfiguração do ensino presencial por meio da incorporação de tecnologias e metodologias diversas, com vistas à ampliação da oferta e à massificação da educação virtual.

Foi no contexto da pandemia que os dados do CENSUP de 2020[11] evidenciaram, pela primeira vez, a predominância da modalidade de EaD no número de ingressantes na educação

[11] Os resultados do CENSUP de 2020 só foram divulgados em 2022 devido aos impactos da pandemia de COVID-19, que afetaram a coleta, validação e publicação dos dados. O fechamento de instituições, a necessidade de adaptação ao ensino remoto, mudanças na logística de obtenção das informações e a priorização de outras ações emergenciais no setor educacional levaram ao adiamento do cronograma usual do Inep. Normalmente, o CENSUP

superior. Dos 3.765.475 ingressantes naquele ano, 2.008.979 (53%) estavam na modalidade de EaD, enquanto 1.756.496 (47%) ingressaram em cursos presenciais (Brasil, 2022a). Em 2023, essa tendência se intensifica, com 3.314.402 ingressantes na modalidade de EaD, frente a 1.679.590 no ensino presencial. Quanto ao número total de matrículas, a EaD concentra 4.913.281 estudantes, enquanto o presencial reúne 5.063.501, indicando uma diferença de 150.220 matrículas, que tende a ser superada nos anos subsequentes (Brasil, 2024a).

O movimento mais amplo do capital em direção à transformação digital da educação brasileira, evidenciado pelo crescimento exponencial e pela predominância da modalidade de EaD nas instituições privadas de caráter mercantil, bem como por suas repercussões na formação inicial em Educação Física, é denominado, neste trabalho, como "eadização". O termo é aqui empregado à luz do conceito gramsciano de Estado ampliado (Gramsci, 2024), compreendido como a unidade entre o Estado e sociedade civil.

Nessa perspectiva, o Estado pode ser entendido como uma organização vinculada aos interesses de determinados grupos sociais, que atua na criação de condições favoráveis à sua expansão, ao mesmo tempo em que apresenta tais interesses como se fossem universais. Assim, a sociedade civil configura-se como o conjunto de aparelhos privados de hegemonia, organizados em redes associativas que expressam e defendem interesses de classe, constituindo-se simultaneamente como espaço de disputa, produção de consenso e exercício de coerção (Gramsci, 2024).

Sob o referencial gramsciano, busca-se compreender que o avanço e a expansão dos cursos na modalidade de EaD configuram um fenômeno social contemporâneo de caráter global, resultante de múltiplas determinações políticas, econômicas e ideológicas, com repercussões particulares no Brasil. Esse processo tem impactado diversas áreas do conhecimento, com destaque para a Educação Física, que, historicamente vinculada ao ensino presencial, vem sendo reconfigurada diante da crescente digitalização do ensino superior. Tal dinâmica se intensifica, sobretudo, com a apropriação desse campo pelo setor privado de caráter mercantil, impulsionando a lógica de massificação e mercantilização da formação inicial acadêmica.

1.3 Delimitação do problema e do recorte temporal da pesquisa

é publicado no ano seguinte ao de referência, mas essas dificuldades fizeram com que os dados de 2020 só fossem apresentados em fevereiro de 2022.

A área da Educação Física, no âmbito da licenciatura, inaugurou sua primeira oferta de curso superior na modalidade de EaD apenas em 2006, em uma IES privada sem fins lucrativos, a Universidade Castelo Branco, localizada no município de Três Rios, no Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, foram ofertadas 80 vagas, com 146 candidatos inscritos e 73 ingressantes. No ano seguinte, em 2007, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira IES pública a ofertar um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD, disponibilizando 193 vagas por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com 1.644 candidatos inscritos e 193 ingressantes.

De acordo com os microdados do CENSUP, cabe registrar que, no início da década de 2010, considerando conjuntamente os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, o setor público contava com 247 cursos e 38.795 matrículas. Já o setor privado, incluindo instituições com e sem fins lucrativos, concentrava 720 cursos e 133.192 matrículas. Desse total, 247 cursos e 44.788 matrículas correspondiam às instituições privadas com fins lucrativos. Observa-se, portanto, que, naquele momento, o setor privado sem fins lucrativos predominava tanto na oferta de cursos quanto no número de matrículas presenciais, seguido pelo setor privado com fins lucrativos e, por fim, pelo setor público. No conjunto, o sistema contabilizava 967 cursos e 171.987 matrículas, evidenciando a centralidade do setor privado na estrutura da oferta da Educação Física no ensino superior brasileiro.

Na modalidade de EaD, em 2010, registravam-se apenas 25 cursos, dos quais 21 estavam concentrados no setor público, com 1.882 matrículas, predominantemente em cursos de licenciatura. No setor privado sem fins lucrativos, identificam-se quatro cursos, totalizando 1.127 matrículas. Esses dados evidenciam que, naquele momento, a oferta de cursos de licenciatura em Educação Física a distância encontrava-se fortemente concentrada na esfera pública, ainda distante da lógica de expansão que viria a se consolidar com a entrada do setor privado com fins lucrativos nos anos subsequentes.

Entre 2006 e 2013, observa-se a expansão e predominância dos cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD na esfera pública, impulsionada por programas federais como o Pró-Licenciatura (Pró-Licen), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Nascimento et al., 2024), bem como na esfera privada sem fins lucrativos. Segundo Evangelista (2019), a oferta de cursos de formação de professores na modalidade de EaD, por meio desses programas federais, foi fundamental para legitimar e conferir credibilidade à expansão dessa modalidade no setor privado, tanto em instituições com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos.

No que se refere ao bacharelado, sua oferta na modalidade de EaD iniciou-se de forma incipiente na esfera privada sem fins lucrativos, em 2012, com a existência de um único curso, que registrou 692 ingressantes e 501 matrículas. De acordo com Nascimento *et al*. (2024), em 2013 havia 186.696 matrículas em cursos de licenciatura e bacharelado na modalidade presencial, em contraste com 6.778 matrículas na modalidade de EaD, distribuídas entre as esferas pública e privada sem fins lucrativos.

O setor privado com fins lucrativos inaugurou a oferta de cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD em 2014, registrando, nesse ano, dois cursos, com 28.110 ingressantes e 20.260 matrículas. No mesmo período, o setor privado sem fins lucrativos contabilizava quatro cursos, totalizando 5.761 matrículas e 681 concluintes, sendo que, dentre esses, apenas um correspondia ao bacharelado, concentrando 2.626 matrículas. Já o setor público possuía 11 cursos, com 360 ingressantes, 1.690 matrículas e 291 concluintes. Ademais, na categoria administrativa especial, registra-se a existência de um curso, com 166 matrículas em licenciatura.

Nesse sentido, Nascimento *et al.* (2024), ao investigarem a consolidação de dados referentes aos cursos de Educação Física no Brasil, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP entre os anos de 1995 e 2020, identificaram que:

> [...] o ano de 2014 marcou uma alteração significativa na curva de crescimento das matrículas em cursos nas modalidades presencial e EaD, mas com maior impacto no EaD, que saíram de 6.778 matrículas em 2013 para 27.877 em 2014, sem que houvesse crescimento proporcional no número de cursos, 16 em 2013 e 18 em 2014 (Nascimento *et al*., 2024, p. 10).

A alteração significativa nos dados apontada pelos autores decorre, sobretudo, da entrada e rápida expansão do setor privado com fins lucrativos no ano de 2014, conforme evidenciado na seção 7 desta tese. É importante salientar que o excerto apresentado por Nascimento *et al*. (2024), na citação supracitada, considera a totalidade das matrículas e das formações, abrangendo tanto o setor público quanto o privado, independentemente de sua natureza jurídica (com ou sem fins lucrativos).

O fenômeno da oferta massiva de cursos na modalidade de EaD é recente na Educação Física brasileira. Parte-se do pressuposto de que esse crescimento exponencial integra o processo de reestruturação do ensino superior no país, fortemente marcado pela dinâmica da financeirização da educação (Seki, 2021a), a qual também incide sobre a formação inicial em Educação Física.

Nesse sentido, em termos de justificativa para o recorte histórico adotado, destaca-se que as estatísticas oficiais do Estado registram a primeira oferta de vagas em cursos de Educação Física na modalidade de EaD em 2006. No entanto, demarcamos o ano de 2014 como um marco no contexto político e econômico que impulsionou a expansão da oferta de cursos na modalidade de EaD no âmbito da Educação Física brasileira, sobretudo no setor privado com fins lucrativos.

O ano de 2014 marca o início do segundo mandato da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (2014-2016), e o acirramento da crise econômica que impulsionou a derrocada da associação entre a agenda neoliberal e a política de conciliação de classes levada a cabo pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) desde o ano de 2003, com a ascensão da vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (Duriguetto; Demier, 2017).

A crise econômica fortaleceu e mobilizou uma ação conjunta das diferentes frações do capital para a recuperação do crescimento econômico e de suas taxas de lucro. Para as frações burguesas, essa recuperação tem nas contrarreformas do Estado e no ajuste fiscal[12] seu núcleo central, tendo em vista que os governos petistas não a promoveram no grau e na intensidade que a crise econômica requereu. Esse foi o contexto no qual se criou a unidade de diferentes frações burguesas para a consecução do golpe de Estado que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016 (Duriguetto; Demier, 2017).

Paulani (2024), situa o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff como uma condição indispensável para a aprovação da draconiana Emenda Constitucional n° 95 que instituiu o novo regime fiscal, fato que foi indiretamente admitido pelo próprio ex-presidente Michel Temer. Apesar do discurso jurídico, midiático e parlamentar se localizar no âmbito do crime de responsabilidade com as contas públicas, em uma reunião no Conselho das Américas (Council of the Americas), em Nova York, no final de setembro de 2016, Temer deixou clara essa relação, "[...] Temer reconheceu, com todas as letras, que Dilma fora afastada por não ter concordado com a aplicação ao país do programa 'Ponte para o Futuro', um libelo ultraliberal elaborado pelo PMDB, partido político de Temer" (Paulani, 2024, p.2).

Entretanto, a autora demonstra que o teto de gastos[13] foi uma imposição desnecessária, dada a situação bastante confortável da economia brasileira, tanto do ponto de vista externo —

[12] Vale dizer que os setores burgueses fazem uso de políticas e medidas de ajuste fiscal sob a argumentação do equilíbrio dos gastos públicos e racionalidade do Estado. No entanto, o que assistimos é a diminuição do investimento público, principalmente em ações e políticas que beneficiam as camadas mais pobres da população.
[13] O teto de gastos foi estabelecido pela Emenda Constitucional n° 95/2016, no governo Michel Temer, logo após sua posse. A medida limitou por 20 anos o crescimento das despesas primárias do governo à variação da inflação do ano anterior, com o objetivo declarado de controlar as contas públicas e evitar um suposto descontrole fiscal.

pois, em 2016, o país não tinha pendências e acumulava US$ 365 bilhões em reservas — quanto em relação à dívida e ao Produto Interno Bruto (PIB), que não chegava a 70%. Com isso, Paulani (2024) adverte que o teto de gastos foi uma imposição desnecessária, criminosa e de enorme severidade, com evidências no plano ideológico, mas que também indica "a clara afinidade eletiva entre, de um lado, as forças políticas que se combinaram para destituir Dilma e, de outro, o peso cada vez maior dos interesses ligados à riqueza financeira e ao rentismo, em permanente luta em prol das políticas de austeridade" (Paulani, 2024, p.7-8).

As políticas de austeridade constrangem os investimentos públicos no âmbito dos direitos sociais, como saúde, educação, moradia, previdência social, entre outros, e, sobretudo, ampliam as oportunidades para novas cadeias de valorização do capital, combinando os expedientes do pensamento neoliberal, como os "cortes de gastos", com os processos de privatização. Trata-se, portanto, de reduzir o espaço de atuação política, "seja porque se confere ao mercado a gestão e produção daquilo que passava, antes, de algum modo, pela atuação do Estado, seja porque o gasto público passa a ser pautado, e constrangido, não por escolhas políticas, mas por 'questões técnicas'" (Paulani, 2024, p.12).

Para Behring (2023, p.37), o golpe de 2016 e o governo do presidente Michel Temer (2016-2018) inaugurou o programa ultraneoliberal com "o Novo Regime Fiscal, diga-se, a aprovação das emendas constitucionais 95 e 93 (2016); a contrarreforma trabalhista de 2017; a entrega do pré-sal; a contrarreforma da previdência (2019)" (Behring, 2023, p. 37). Esse processo foi intensificado a partir da ascensão da extrema direita ao poder com a vitória de Jair Bolsonaro (2019-2022) e a implementação do programa neofacista "com seu projeto regressivo e destrutivo" (*Ibid*.).

A crise estrutural do capital tem promovido, desde meados da última década do século XXI, consequências nefastas na particularidade brasileira, por meio do aprofundamento das contrarreformas do Estado e da ofensiva burguesa contra os direitos e as políticas sociais destinadas aos trabalhadores, dentre elas a educação. Esse cenário tem como marco três processos fundamentais: a) o acirramento da crise econômica, que articulou a unidade das frações burguesas para o golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, culminando com a ascensão do golpista Michel Temer à presidência, como representante da direita ultraliberal; b) a vitória eleitoral da extrema-direita conservadora e

---

Essa emenda constitucional comprometeu investimentos essenciais, especialmente em saúde, educação e assistência social.

neofascista, com Jair Bolsonaro, em 2019; c) a pandemia da COVID-19, combinada com a gestão neoliberal e fascista do Estado brasileiro.

Frigotto (2011, p. 237) nos lembra que "não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que as produzem". Assim, entendemos que o contexto político e econômico que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, começou a se agudizar no início do seu segundo governo, em 2014, impactando na coalizão que resultou na ascensão de Temer e Bolsonaro ao poder. Essa conjuntura, combinada com a pandemia da COVID-19, representou uma fase ainda mais perversa na função reprodutiva do capital no âmbito do Estado brasileiro, com impactos profundos na educação superior e na formação docente.

O ano de 2014 integra a conjuntura histórica da educação brasileira também pela aprovação da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com 22 metas e 254 estratégias a serem cumpridas até o ano de 2024 (Brasil, 2014a). Posteriormente, esse prazo foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/ 2024 (Brasil, 2024b).

Portanto, neste trabalho, consideramos a conjuntura a partir de meados da segunda década do século XXI, abrangendo o período de 2014, início do segundo mandato de Dilma Rousseff, marcado pelo acirramento da crise econômica, até 2025, terceiro ano do atual governo Lula (iniciado em 2023), momento em que se edita o novo marco regulatório da EaD.

Entretanto, o marco temporal dos dados do CENSUP compreende os anos de 2014 a 2023, tendo em vista que tais dados são divulgados no ano subsequente à sua coleta. Assim, os dados referentes a 2024 foram publicados apenas em 22 de novembro de 2025, o que inviabilizou sua análise em virtude do prazo de defesa da tese.

Considerando que, no decorrer da elaboração deste estudo, formou-se no Brasil uma frente ampla, sob o slogan "União e Reconstrução", que possibilitou a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, derrotando Jair Messias Bolsonaro e viabilizando 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, é imprescindível evidenciar as principais disputas travadas pelo atual governo Lula, de 2023 até os dias atuais, no que se refere à modalidade de EaD, sobretudo aquelas que impactam diretamente a formação de professores.

Nesse sentido, quanto à delimitação temporal dos dados, a conjuntura histórica abordada nesta tese abrange os governos Dilma Rousseff (2014–2016), Michel Temer (2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022) e o atual governo Luiz Inácio Lula da Silva, considerando os desdobramentos produzidos até o ano de 2025. Tal recorte permite apreender diferentes

inflexões políticas, econômicas e ideológicas que incidem sobre a educação superior brasileira, especialmente no que se refere à expansão e reconfiguração da modalidade de EaD.

Entretanto, para fins analíticos, o campo empírico deste estudo compreende os dados referentes aos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no período de 2014 a 2025. Cabe esclarecer que o objetivo não é examinar o processo de mercantilização da formação inicial em uma instituição de ensino superior específica, mas situá-lo em um horizonte mais amplo, considerando a inserção desses cursos nas relações capitalistas e sua integração à dinâmica de produção e circulação de mercadorias. Reconhece-se, contudo, que, mesmo ao abordar essa dimensão mais abrangente, nem todos os elementos da totalidade social podem ser contemplados, uma vez que toda análise implica recortes e escolhas teórico-metodológicas.

1.4 Argumentos para a justificativa do estudo e sua relevância

Considerando o crescimento das vagas, matrículas, ingressantes e concluintes nos cursos de Educação Física, tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado, no Brasil, torna-se relevante desvelar o avanço da mercantilização da formação inicial nessa área do conhecimento, especialmente por meio da expansão da modalidade de EaD. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar as implicações e os desdobramentos desse processo para a formação inicial de professores de Educação Física, uma vez que esses profissionais poderão atuar tanto nos contextos escolares quanto nos não escolares, desenvolvendo o trabalho pedagógico com a cultura corporal.

Cabe destacar que, no estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado, constatei que os professores de Educação Física que atuam nos campos educacional, do fitness, da saúde, do lazer, do treinamento esportivo e dos projetos sociais exercem a docência entendida como trabalho pedagógico no âmbito da cultura corporal. Isso porque atuam em espaços formativos, organizam o tempo pedagógico, utilizam materiais didáticos, tratam dos conhecimentos da cultura corporal e desenvolvem, por meio da mediação do método de ensino, atividades de caráter pedagógico que orientam a formação dos sujeitos que frequentam esses espaços. Além disso, identifiquei que o processo de trabalho pedagógico nesses campos de trabalho, inserido em uma totalidade concreta, encontra-se atravessado pelas contradições próprias do processo de trabalho no modo de produção capitalista (Oliveira, 2015).

Nesse sentido, partimos de uma compreensão empírica e ético-política segundo a qual tanto os cursos de bacharelado quanto os de licenciatura formam professores. Entretanto, reconhecemos que a expansão da modalidade de EaD evidencia as especificidades de cada

percurso formativo, determinadas por sua inserção social e mercadológica, em relação à conquista de espaços, ao reconhecimento e ao perfil profissional almejado. Assim, os cursos de licenciatura destinam-se, de forma mais imediata, à educação básica, enquanto os bacharelados se voltam majoritariamente aos campos não escolares.

O amplo alcance do trabalho pedagógico do professor de Educação Física é uma das preocupações que movem esta produção, uma vez que esse profissional não apenas apresenta um diploma de ensino superior, mas também uma formação que reflete uma determinada concepção de educação, Educação Física, cultura corporal, trabalho pedagógico e compreensão das finalidades educativas que possivelmente servirão de base para sua atuação profissional.

Isso significa considerar que, quando o setor privado avança sobre um determinado campo para formar o profissional, seu radar de mediações vai além da simples venda do diploma. No caso da Educação Física, pode-se problematizar que a mercantilização e a midiatização das práticas corporais, ao mesmo tempo em que se constituem como fatores que impulsionam o ingresso na formação inicial mercantilizada, reforçam a mercantilização das próprias práticas corporais**.** Esse processo pode ter diversas consequências, como: a degradação da formação inicial do professor e dos sujeitos que ele formará nos espaços de atuação profissional; a precarização das condições de trabalho e dos salários do professor, em virtude da degradação da formação inicial; a massificação e disponibilização desse profissional para o mercado de trabalho a "qualquer custo"; e a aceleração da mercantilização das práticas corporais (Nozaki, 2004, 2015; Bupio, 2017; Barreto, 2021; Sobrinho; Cunha, 2021).

Nozaki (2004; 2015), ao analisar a relação da Educação Física com o mundo do trabalho, apresenta algumas chaves de leitura para apreender historicamente essa relação.

> [...] a) a educação física ligou-se historicamente à formação do corpo disciplinado e subordinado a repetições de exercícios que não é mais central para a demanda da formação do trabalhador de novo tipo, calcado nas competências com forte conteúdo cognitivo e interacional; b) na proporção em que a educação física parece não atuar diretamente para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, tornando-se marginal e secundarizada sob o ponto de vista imediato, porém, integrando o projeto dominante de forma mediata, tornando-se um artigo de luxo a ser consumido em escolas destinadas à burguesia ou às camadas mais elevadas da classe trabalhadora; c) por outro lado, por meio da noção de empreendedorismo, o professor de educação física foi vislumbrando a possibilidade de atuação nos campos não escolares, caracterizados pela precarização do trabalho enquanto fenômeno de gerência da crise do capital; d) o que é estratégia de gerência da crise do capital se torna um atrativo para a venda da força de trabalho por parte do professor (Nozaki, 2015, p.190)

O autor evidencia que, no capitalismo contemporâneo, o trabalho da Educação Física e das práticas corporais passa por um processo de desvalorização e deslegitimação como direito social a ser oferecido gratuitamente em espaços públicos, ao passo que ganha importância como

mercadoria a ser vendida em espaços privados. Há fortes indícios de que o movimento do capital em direção à mercantilização da Educação Física é fruto de um processo mais amplo, que atualmente alcança a formação inicial, tendo sua face mais perversa na modalidade de EaD e repercutindo em toda a cadeia de mediações que essa área do conhecimento estabelece com a sociedade.

O entendimento que orienta este trabalho é que o processo de mercantilização da formação em Educação Física na EaD é uma síntese de múltiplas determinações, envolvendo um complexo de relações políticas, econômicas e ideológicas integralmente articuladas em uma totalidade complexa e contraditória, que o capitalismo contemporâneo pretende ocultar. Para Wood (2003), a tentativa de separação estrutural entre as esferas "política" e "econômica" talvez seja o mecanismo de defesa mais eficiente do capitalismo. Nesse sentido, ela explica que:

> Marx mostrou o mundo no seu aspecto político não apenas nas suas obras explicitamente políticas, mas até mesmo nos seus textos econômicos mais técnicos. Sua crítica da economia política teve, entre outras coisas, o propósito de revelar a face política da economia que havia sido obscurecida pelos economistas políticos clássicos. O segredo fundamental da produção capitalista revelado por Marx - segredo que a economia política ocultou sistematicamente, até tornar-se incapaz de explicar a acumulação capitalista - refere-se às lições sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre os operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho. Esse segredo tem um corolário: a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade - o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação (Wood, 2003, p.28).

A autora explica que Marx, ao desvendar a evolução da forma de mercadoria, passando pela mais-valia desde o segredo da acumulação primitiva, revela que o ponto de partida da produção capitalista é um processo histórico de isolamento do produtor em relação aos meios de produção. Trata-se de um processo marcado por lutas de classes e pela intervenção coercitiva do Estado em favor da classe expropriadora. O argumento de Marx sugere que o segredo último da produção capitalista é político. O que radicalmente distingue sua análise da economia política clássica é "que ela não cria descontinuidades nítidas entre as esferas econômica e política; e ele é capaz de identificar as continuidades porque trata a própria economia não como uma rede de forças incorpóreas, mas, assim como a esfera política, como um conjunto de relações sociais (Wood, 2003, p.28).

A partir da leitura atenta de Wood (2003) sobre o capitalismo contemporâneo, compreende-se que a crítica à "eadização" da formação em Educação Física se estende às formas políticas, sociais, ideológicas e jurídicas de propriedade e dominação. Sob esse aspecto, a base produtiva que sustenta o avanço privatista-mercantil da modalidade de EaD, em diversas

áreas - em especial na Educação Física -, fundamenta-se nessas mesmas formas mencionadas neste parágrafo. Compreende-se, portanto, a unidade dialética entre estrutura e superestrutura; entre sociedade civil e sociedade política; entre a ideologia dominante e a produção material dos seres humanos; e as relações de forças hegemônicas e contra-hegemônicas sob a vigilância epistemológica de próprio Karl Marx e de diversos autores da tradição marxista.

Portanto, localizo a crítica à "eadização" da formação inicial em Educação Física no interior da luta de classes, isto é, na disputa de projetos antagônicos - entre uma classe que pretende se manter como possuidora dos meios de produção e das ideias dominantes e outra que dispõe apenas da força de trabalho para vender e sobreviver. Essa disputa tem impactos e desdobramentos particulares em diversas áreas de atuação profissional.

Wood (2003, p. 99) evidencia que o marxismo atribui primazia à luta de classes, não porque seja a única "forma de opressão, nem mesmo a forma mais frequente, consistente ou violenta de conflito social, mas porque seu terreno é a organização social da produção, que cria as condições materiais da própria existência". Desse modo, a classe entra em cena quando "o acesso às condições de existência e aos meios de apropriação é organizado em formas de classe, ou seja, quando algumas pessoas são sistematicamente compelidas, pelo acesso diferenciado aos meios de produção ou de apropriação, a transferir para outros a mais-valia" (Wood, 2003, p. 99).

Com esse pressuposto, cabe destacar que a defesa do direito à educação pública, gratuita, presencial e de qualidade, no seio da sociedade capitalista, só faz sentido como parte intrínseca da luta anticapitalista, posto que, no contexto dessa sociedade, a democratização da educação nesses moldes será impossível dentro dos ditames da acumulação do capital porque "a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às 'leis' do mercado" (Wood, 2003, p.8).

O capitalismo, por sua própria natureza, coloca necessariamente mais e mais esferas da vida fora do alcance da responsabilidade democrática. Assim, toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático, isto é, ao governo pelo povo e para o povo. "Isso significa que a democratização deve seguir *pari passu* com a "destransformação em mercadoria". Mas tal destransformação significa o fim do capitalismo" (Wood, 2003, p.8).

Trata-se, portanto, de um sistema global que produz e reproduz diariamente a barbárie, alimentando-se dela para acumular riqueza em forma de capital. Segundo a Oxfam (2024), nunca antes na história da humanidade tão poucos detiveram tanta riqueza acumulada; nunca

houve tanta desigualdade de renda e patrimônio; nunca se viu uma classe bilionária com tanto poder político; e nunca se testemunhou tamanha desigualdade social. Trata-se, portanto, de uma situação global e alarmante:

> Enquanto milhões de pessoas em todo o mundo vivem na pobreza extrema, sem água potável, serviços de saúde adequados, moradia digna ou educação para os filhos, os bilionários do mundo aumentaram sua riqueza em mais de 3 trilhões de dólares só nos últimos três anos. Trilhões, com "t" (Oxfam, 2024, p.5).

Considerando as particularidades dos países, o Brasil apresenta elevados patamares de desigualdade, de modo que "1% mais dos mais ricos tem rendimento médio mensal per capita 31,2 vezes maior do que os 50% mais pobres. Em 2022, era 30,8 vezes" (Observatório brasileiro das desigualdades, 2024, p.4).

A desigualdade social se agrava ainda mais com o colapso climático e a tragédia socioambiental em curso. Segundo o Instituto Nacional de Meteorologia, com base no relatório *Estado Global do Clima*, divulgado pela Organização Meteorológica Mundial em 2023, diversos recordes foram atingidos, incluindo concentrações de gases de efeito estufa, temperaturas da superfície, aquecimento e acidificação dos oceanos, elevação do nível do mar, redução da cobertura de gelo marinho na Antártida e recuo dos glaciares. Além disso, o ano de 2023 foi considerado o mais quente da história (INMET, 2024). Nesse contexto, eventos extremos, como ondas de calor, inundações, secas, incêndios florestais e ciclones tropicais, intensificaram-se rapidamente nos últimos anos, causando impactos sociais significativos e alterando de forma duradoura a vida de populações em diferentes regiões do mundo.

Considerando a gravidade histórica e social que enfrentamos na terceira década do século XXI, este estudo se insere em um esforço que se justifica pela necessidade de problematizar, compreender e enfrentar a mercantilização da formação inicial em Educação Física, sobretudo na modalidade de EaD, no interior das relações econômicas, políticas e ideológicas dominantes da sociedade capitalista. Diferentemente de pesquisas voltadas à sistematização dos indicadores da expansão da formação em Educação Física, como a de Nascimento *et al*. (2024), esta tese busca explicar as determinações históricas, políticas e econômicas que impulsionam esse processo.

1.5 Questões, objetivos e teses

Diante da problematização apresentada, a questão científica deste trabalho se materializa na seguinte indagação: como se deu a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD entre os anos de 2014 e 2025?

Com a finalidade de contribuir para o entendimento do objeto de estudo, apresentam-se as seguintes questões norteadoras: a) Como as transformações políticas, econômicas e ideológicas impactaram e contribuíram para a expansão privado-mercantil do ensino superior brasileiro e da modalidade de EaD, em especial na formação inicial em Educação Física, entre os anos de 2014 e 2025? b) Como a relação entre capitalismo e tecnologia impulsiona a expansão privado-mercantil da modalidade de EaD e da formação de professores nessa modalidade? c) Quais são as contradições e implicações das agendas de organismos internacionais, como a UE, a OEI e a UNESCO, para a transformação digital da educação e suas relações com a expansão da modalidade de EaD? d) Qual é o diagnóstico da produção do conhecimento sobre a formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD, entre anos de 2006 e 2022?

A partir de tais questionamentos, estabelece-se como objetivo geral: analisar a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD entre os anos de 2014 e 2025.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Investigar as transformações políticas, econômicas e ideológicas que contribuíram para a expansão privado-mercantil do ensino superior brasileiro e da modalidade de EaD, em especial na formação inicial em Educação Física, no período de 2014 a 2025; 2) Compreender a relação entre capitalismo e tecnologia e suas interfaces com a expansão privado-mercantil da modalidade de EaD e da formação de professores nessa modalidade; 3) Examinar as contradições e implicações das agendas de organismos internacionais, como a UE, a OEI e a UNESCO, para a transformação digital da educação e suas relações com a expansão da modalidade de EaD; 4) Apresentar o diagnóstico da produção do conhecimento sobre a formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD, no período de 2006 a 2022.

Diante das reflexões apresentadas até o momento, este estudo orienta-se por duas teses, sendo a primeira a seguinte: *as circunstâncias econômicas, políticas e ideológicas que impulsionam a expansão privado-mercantil dos cursos de graduação na modalidade de EaD no Brasil produzem repercussões significativas na formação inicial em Educação Física, promovendo uma redefinição de seu sentido e de seu alcance estratégico. Essa tendência é evidenciada pelos dados do CENSUP, que demonstram o avanço do setor privado-mercantil e da modalidade de EaD sobre a formação em Educação Física entre os anos de 2014 e 2025, como expressão e mediação do processo de financeirização da educação superior. Tal movimento pode gerar amplas consequências para a socialização dos conhecimentos da*

cultura corporal e para a formação humana dos sujeitos nos diversos campos de atuação do professor de Educação Física.

Essa redefinição e alcance estratégico se materializam na medida em que a centralidade das IES privadas-mercantis reside na obtenção de lucro por meio da venda do diploma de ensino superior e na formação de um perfil docente adequado aos interesses do capital, o que demanda um professor desprovido de conhecimento teórico, crítico e reflexivo, reduzindo sua autonomia intelectual e seu papel como responsável pela socialização do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas (Seki, 2024; Evangelista, 2024). Esse processo é reforçado pelas atuais políticas educacionais para a formação de professores em geral, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as, dispostas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, e as específicas para a Educação Física, como as DCNEF, definidas pela Resolução nº 06/2018. Esse contexto corrobora o discurso da transformação digital da educação e intensifica a fabricação de um sujeito neoliberal, ou seja, "uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo a inteira responsabilidade por eventuais fracassos" (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

De acordo com Seki (2024), as modernas instituições de ensino superior brasileiras com fins lucrativos pressupõem relações que as constituem como formas específicas de empresas capitalistas. Essas relações incluem a concentração, centralização e monopólio dos meios de ensino, além de relações propriamente capitalistas com sua força de trabalho. Toda a infraestrutura mobilizada opera plenamente como elemento de produção e comercialização de seus produtos e serviços no mercado educacional. Com o processo de financeirização do ensino superior, os capitais do setor educacional conectam-se com os capitais portadores de juros e os capitais fictícios. Assim, as instituições mantenedoras e mantidas apresentam-se como uma metáfora para ocultar que operam intrinsecamente como empresas capitalistas.

Evangelista (2024) explica que a formação de professores na sociedade capitalista adquire um papel estratégico, dado seu duplo caráter imanente e contraditório. Por um lado, os professores são responsáveis por promover a apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como pela produção da ciência. Por outro, constituem uma força de trabalho com consciência de seu pertencimento de classe ou, de forma contraditória, subalternizada aos interesses da hegemonia burguesa. O professor torna-se alvo de disputa entre os interesses de classe, devido à sua capacidade de formar consciências, sejam elas inofensivas ou insurgentes. Nesse sentido, "o acesso ao conhecimento científico e às formas sociais de sua produção, ademais de direito humano, é incontornável na formação da consciência de classe dos trabalhadores, entre eles os professores" (Evangelista, 2024, p.277).

Tais considerações demonstram o papel estratégico e o sentido social da formação de professores e do seu trabalho, sendo forçoso reconhecer que: “a formação docente entregue às mãos dos capitais denuncia como o Capital Educador tem hoje, direta e indiretamente, largo alcance sobre a formação da juventude” (Seki, 2024, p.291).

No caso do professor de Educação Física, dado seu papel estratégico e seu sentido social de garantir a socialização e apropriação das práticas corporais nos campos de atuação escolar e não escolar, fica evidente que a formação entregue aos capitais de ensino, sobretudo na modalidade de EaD, apresenta um amplo campo de consequências para a socialização e a formação humana por meio dos conhecimentos da cultura corporal.

A cultura corporal, conceito usado também pela tradição marxista, no âmbito da Educação Física, define o conjunto de práticas corporais historicamente criadas pela humanidade, como o jogo, a dança, a luta, a ginástica, a capoeira, as práticas corporais de aventura e o exercício físico sistematizado. Essas práticas carregam consigo sentidos e significados produzidos pelo conjunto da sociedade. Trata-se, portanto, de um direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (Taffarel *et al*., 2006; Sobrinho; Cunha, 2023).

A Educação Física, como campo de conhecimento e prática pedagógica, apropriou-se das práticas corporais humanas, dando-lhes um tratamento epistemológico e pedagógico para transformá-las em conhecimentos científicos e de ensino, acessíveis atualmente nos diversos espaços organizativos da cultura corporal, por meio da mediação dos professores de Educação Física. A necessidade histórica de todos os indivíduos acessarem as atividades corporais na escola e nos demais espaços de atuação profissional decorre do fato de que a assimilação desse conhecimento contribui para nos tornarmos humanos. Isso ocorre porque essas atividades envolvem um complexo de ações que permitem elevar o padrão cultural e corporal dos indivíduos, além de desenvolver a capacidade humana de entender, explicar e agir no enfrentamento da realidade concreta.

A existência dos diversos acervos de práticas corporais envolve aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e a luta de classes travada ao longo da história da humanidade. Assim, as relações de classe na sociabilidade capitalista determinam o modo de produção, apropriação, distribuição e acesso à cultura corporal, conforme a condição de classe, por meio da conversão dos bens materiais e culturais em mercadorias (Sobrinho; Cunha, 2023).

A cultura corporal, que é o objeto de estudo e intervenção pedagógica da Educação Física, nos diversos campos de atuação profissional, assume um duplo caráter: uma dimensão

ontológica, que resulta da relação com a natureza para satisfazer as necessidades humanas e que se consolidou como conhecimento imprescindível aos seres humanos; e uma dimensão capitalista, na qual, na sociedade capitalista, seu acesso passa a ser mediado pela relação de compra e venda, como qualquer outra mercadoria. Isso cria uma barreira para a apropriação pela classe trabalhadora, que, devido às suas condições de assalariamento, informalidade ou desemprego, não pode arcar com os custos necessários para acessá-la (Sobrinho; Cunha, 2023).

À medida que a cultura corporal é valorizada como mercadoria nos espaços não escolares, ela é secundarizada e deslegitimada no seio da escola pública, que deveria ser o local privilegiado de acesso às práticas corporais pela classe trabalhadora. Isso ocorre, principalmente, por meio de políticas educacionais que incidem sobre a formação e o trabalho do professor de Educação Física. Furtado (2022), em sua tese de doutorado, identificou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio e as atuais DCNEF, definidas pela Resolução n° 06/2018, operam no sentido inverso da legitimação da Educação Física escolar. Essas diretrizes reforçam a ideia de sujeição e adaptação do corpo e das práticas corporais aos mecanismos de dominação, expressos, por exemplo, no reforço de uma formação "que tem dificuldade para organizar a reflexão sobre o seu objeto de conhecimento e se atrela diretamente ao mercado de trabalho e aos códigos mais restritos da saúde e lazer/entretenimento, agindo, assim, na direção contrária de uma educação para a emancipação" (Furtado, 2022, p.33).

Diante dessas considerações, apresenta-se a segunda tese: *a fragmentação da formação de professores de Educação Física em licenciatura e bacharelado, reforçada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, atende diretamente aos interesses dos capitais do ensino superior, sendo potencializada na atualidade pela expansão da modalidade de EaD, expressa no crescimento do número de vagas, cursos, ingressantes, matrículas e concluintes em ambas as habilitações.*

Para sustentar tais teses, percorremos, durante esta pesquisa, a análise de fontes documentais e referenciais teóricos que subsidiarão a crítica à "eadização" da formação inicial em Educação Física. O nosso sentido de crítica à "eadização" da Educação Física "é tentar pôr o emaranhado dos processos, recheados de contradições, na articulada concreção deveniente que formam [...] é mergulhar na espessura conturbada do "ser", para lhe discernir a negatividade que internamente o trabalha" (Barata-Moura, 2015, p.8).

Além disso, reconhecendo a não neutralidade da produção do conhecimento, este estudo se orienta pela defesa dos interesses da classe trabalhadora, em favor de uma educação pública, gratuita, presencial e de qualidade, que assegure o acesso às formas mais desenvolvidas do

conhecimento humano e à socialização dos bens culturais e materiais historicamente produzidos.

Apresentadas a justificativa pessoal, acadêmica e social, o quadro problemático, a delimitação temporal da investigação, as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa e as teses defendidas neste estudo, no próximo tópico delineamos a estratégia teórico-metodológica desta produção acadêmica, justificando as opções de investigação.

1.6 Estratégia teórico-metodológica

Visando responder à tese de investigação, às questões científicas e aos objetivos traçados, este estudo adota aproximações com o Materialismo Histórico e Dialético, que apresenta pressupostos ontológicos e epistemológicos unificados. Esses pressupostos explicitam, em uma mesma unidade, como sistematizado por Frigotto (2010), uma postura ou concepção de mundo, um método de análise que possibilita uma apreensão radical da realidade e uma práxis, isto é, a unidade entre teoria e prática, na busca por novas sínteses tanto no plano do conhecimento quanto no da realidade histórica e social.

A opção pelo Materialismo Histórico e Dialético como perspectiva teórica e metodológica no âmbito desta pesquisa educacional sintetiza a necessidade de contribuir "com as lutas políticas e ideológicas, notadamente defendendo uma perspectiva histórica que não abdicou de entender 'como o mundo veio a ser o que é hoje' e muito menos de planejar uma alternativa revolucionária que possibilidade 'avançar para um mundo melhor'" (Lombardi, 2008, p.17).

Parto do pressuposto defendido por Lombardi (2008), de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto ou dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas de classes entre classes e frações de classe. Desse modo, ratifica-se que "[...] não faz menor sentido discutir abstratamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhado e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (Lombardi, 2008, p.4).

Em relação ao objeto de estudo desta tese, a crítica à expansão da modalidade de EaD voltada à formação inicial de professores em instituições privadas-mercantis, reconhece que essa dinâmica envolve uma trama associativa no interior da relação entre a sociedade civil e a sociedade política, sintetizada no conceito de Estado ampliado de Gramsci (2024).

O conceito de Estado Ampliado em Gramsci (2024) compreende a inter-relação entre a sociedade política (aparelho de Estado) e a sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia –

APH), ambos responsáveis pela articulação entre consenso, coerção e hegemonia. A sociedade política diz respeito ao Estado em seu sentido restrito – "ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de "Estado político" ou 'Estado-governo'" (Mendonça, 2014, p.35). Quanto à noção de sociedade civil, compreende-se "o conjunto dos organismos chamados de 'privados' ou 'aparelhos privados de hegemonia', no sentido da adesão voluntária de seus membros". (Mendonça, 2014, p.35). Gramsci (2024) situa como aparelhos privados de hegemonia as igrejas, clubes, revistas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos, imprensa e entidades diversas. Esses aparelhos são responsáveis pela difusão e organização das vontades coletivas, sejam dos grupos dominantes, sejam dos dominados.

Fontes (2020) localiza, ainda, no Brasil contemporâneo, a expansão de APH empresariais, que se configuram como entidades associativas empresariais "sem fins lucrativos", criadas e/ou mantidas por empresários e empresas. Essas entidades apresentam-se no senso comum com um caráter filantrópico e de "organizações sociais", mas escondem seus interesses políticos e econômicos. Há, também, entidades associativas empresariais voltadas para a defesa corporativa de empresários, corporações e setores em atividade.

Nesse sentido, o conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente "entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política) (Mendonça, (2014, p.34).

Gramsci (2024) explica que tanto a sociedade civil quanto o Estado, como unidade orgânica, condensam relações de forças desiguais e antagônicas. Portanto, ambos constituem a arena da luta de classes e da afirmação desses projetos, mediados por processos imbricados de coerção e consenso. Nessa direção, Mendonça (2014) situa a concepção de Estado ampliado como uma ferramenta metodológica que permite compreender os fenômenos sociais contemporâneos por meio da categoria de totalidade.

No caso da pesquisa em questão, o Estado Ampliado, como ferramenta metodológica, permite problematizar os documentos selecionados e os dados expressos no CENSUP como parte da síntese dos interesses dos capitais de ensino, difundidos por entidades associativas inseridas no interior do Estado e que disputam a elaboração das políticas educacionais para a educação superior e para a formação de professores. Além disso, a modalidade de EaD se disseminou e mobilizou a opinião pública, conquistando adesão massiva por meio de centenas

de matérias na imprensa, propagandas nas redes sociais, sites especializados e revistas científicas, que construíram uma narrativa em torno de seu "potencial democratizante" e de sua conexão com a "realidade contemporânea".

Para compreender a realidade do objeto em questão, será necessário mergulhar no fenômeno e desvelar sua determinação histórica e social, a partir do movimento da luta de classes. Para isso, utilizaremos pesquisa bibliográfica e documental.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, realizou-se o mapeamento da produção acadêmico-científica sobre a formação em Educação Física na modalidade de EaD, adotando-se como recorte temporal o período de 2006 a 2022. O marco inicial justifica-se por corresponder ao primeiro registro de oferta de curso de Educação Física na modalidade de EaD no CENSUP o que indica a inserção dessa área no circuito da educação superior a distância no Brasil.

O ano de 2022, por sua vez, delimita o momento de consolidação do levantamento bibliográfico e de definição do objeto de investigação desta tese, ocasião em que se buscou identificar lacunas na produção do conhecimento. Assim, embora esse recorte não abarque a totalidade do período analisado na tese, mostrou-se fundamental para evidenciar o caráter ainda incipiente da produção acadêmica sobre a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD, reforçando a pertinência e o ineditismo do estudo. Ademais, considera-se que tal delimitação temporal não compromete a apreensão das tendências e da repercussão das pesquisas sobre o tema na área.

Para tanto, realizamos o levantamento de estudos no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave: "educação física e educação à distância", "educação física e modalidade de EaD", "formação em educação física à distância" e "formação inicial em Educação Física e EaD.

No levantamento, utilizaram-se as contribuições de Morosini e Fernandes (2014) quanto à seleção, sistematização e interpretação dos 30 trabalhos analisados. A análise da produção teórica da área foi fundamental para a compreensão da relação histórica entre a formação inicial em Educação Física e a modalidade de EaD, considerando que esta se fortaleceu, inicialmente, no interior das IES públicas. Além disso, permitiu identificar que a inserção e a expansão da Educação Física na modalidade de EaD ainda se apresentam de forma incipiente. O detalhamento do processo de seleção, categorização e interpretação será apresentado na quinta seção desta tese.

Para responder às questões científicas e alcançar os objetivos propostos, utilizou-se também a pesquisa documental, constituída de "toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação" (Chizzotti, 2008, p. 109). O autor ainda afirma que os documentos escritos reúnem informações primárias ou originais, que ainda não receberam tratamento analítico

O levantamento, a consulta e a análise de documentos, fontes, dados e informações sobre o objeto de pesquisa foram orientados pela relação entre sociedade política e sociedade civil.

Selecionaram-se documentos disponíveis em websites institucionais do Estado brasileiro, incluindo: (a) órgãos oficiais — leis, decretos, portarias, notas técnicas, relatórios e resoluções; e (b) dados provenientes do Censo da Educação Superior (CENSUP/INEP).

Os documentos analisados neste trabalho abrangem os governos Dilma Rousseff (2014–2016), Michel Temer (2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023 até os dias atuais). Como critério de seleção, considerou-se a pertinência desses documentos para a compreensão do fenômeno da formação inicial de professores na modalidade de EaD e da expansão dessa modalidade.

Para compreender a expansão da modalidade de EaD, o trabalho recorreu às informações disponibilizadas pelo INEP sobre os registros do CENSUP. Assim, foram utilizados os slides de apresentação dos resultados, o resumo técnico, as sinopses estatísticas e os microdados da educação superior[14]. As informações do CENSUP são coletadas anualmente pelo INEP, com base na importação de dados do sistema E-MEC e no preenchimento de questionários pelas IES. Esses registros sintetizam um amplo e diversificado conjunto de informações sobre a realidade da educação superior brasileira.

Tais registros constituem-se "como importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor" (Brasil, 2024c, p. 7). Além disso, "o censo coleta informações sobre as instituições de educação superior (IES), sobre os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos" (Brasil, 2024c, p. 7).

[14] Os microdados da Educação Superior correspondem ao conjunto de informações detalhadas, coletadas pelo INEP/MEC por meio do Censo da Educação Superior, que reúne dados individuais de instituições, cursos, docentes e estudantes, permitindo análises estatísticas aprofundadas sobre a educação superior no Brasil.

Esta pesquisa concentrou-se na análise da série histórica entre os anos de 2014 e 2023, considerando indicadores relacionados aos cursos de graduação em Educação Física, nos graus acadêmicos de licenciatura e bacharelado, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de EaD. Foram analisados os seguintes indicadores: (a) número de cursos; (b) vagas ofertadas; (c) ingressantes; (d) matrículas; e (e) concluintes. O levantamento abrangeu as esferas administrativas pública e privada, incluindo instituições com fins lucrativos, sem fins lucrativos e de categoria especial.

A escolha desses indicadores fundamenta-se na necessidade de apreender, de forma articulada, as diferentes dimensões da expansão da educação superior, especialmente no que se refere à modalidade de EaD. O número de cursos e de vagas ofertadas permite analisar a capacidade institucional de expansão e a abertura de oportunidades educacionais; os ingressantes indicam o fluxo de entrada de novos estudantes no sistema; as matrículas expressam o volume efetivo de estudantes vinculados aos cursos, constituindo o principal indicador da magnitude da oferta; e os concluintes possibilitam avaliar os resultados do processo formativo, ainda que de maneira parcial.

Tomados em conjunto, esses indicadores permitem compreender não apenas o crescimento quantitativo da oferta, mas também sua dinâmica interna, evidenciando relações entre expansão, permanência e conclusão, bem como as estratégias adotadas pelas instituições de ensino superior. Dessa forma, tais variáveis constituem um conjunto analítico consistente para investigar a inserção e a expansão da formação inicial em Educação Física no circuito da educação superior, particularmente no contexto de sua articulação com a modalidade de EaD e com a lógica de expansão privado-mercantil.

Para captar a complexa trama de inserção da formação inicial em Educação Física no interior das instituições privadas com fins lucrativos, mantidas por grupos educacionais listados ou não na bolsa de valores, adotou-se como referência metodológica o procedimento desenvolvido por Silva (2026). Tal procedimento consiste na utilização combinada de microdados do CENSUP/INEP, informações disponíveis no sistema e-MEC e dados extraídos dos sites oficiais dos grupos educacionais e das respectivas IES. Essa estratégia possibilitou identificar, com maior precisão, a vinculação institucional das IES aos seus respectivos grupos econômicos, permitindo mapear a presença e a distribuição das matrículas em cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no interior dos grandes conglomerados educacionais.

Os microdados do CENSUP/INEP foram extraídos e organizados com o apoio de um profissional graduado em Sistemas de Informação, que atuou como consultor, contribuindo de

forma decisiva para o tratamento e a sistematização dos dados. O levantamento possibilitou analisar como a formação inicial em Educação Física, nos cursos de licenciatura e bacharelado, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, integrou-se ao circuito de expansão da educação superior privada, considerando instituições com e sem fins lucrativos.

Buscou-se também identificar os APH vinculados à classe dominante e ao empresariado da educação superior, a partir da análise dos websites das seguintes instituições: Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED); Hoper Educação[15]; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP); Movimento Todos pela Educação (TPE) e Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP).

Reconhece-se a existência de diversas associações e entidades empresariais no campo da educação superior, da EaD e da formação docente; entretanto, as instituições selecionadas nesta tese foram definidas em razão de sua atuação recorrente e de sua capacidade de incidência no debate educacional brasileiro. Trata-se de APH empresariais que operam na produção e difusão de discursos e intervêm nos processos de formulação, regulação e normatização das políticas educacionais no interior do Estado restrito, com o objetivo de maximizar os interesses econômicos dos capitais de ensino.

A partir dessas entidades, buscou-se capturar documentos e materiais produzidos com vistas à difusão de consensos e contradições em torno da modalidade de EaD, bem como à sua consolidação como mercadoria a ser ofertada por instituições privadas de ensino superior. Nesse sentido, analisou-se também a atuação dessas entidades no interior do Estado restrito, por meio da incidência em processos de formulação e reformulação de políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas à flexibilização e à desregulamentação da modalidade de EaD.

Entretanto, diante da complexidade de apreender a totalidade do movimento histórico dessas entidades associativas, optou-se por priorizar o período mais recente, correspondente ao atual governo Lula, até o ano de 2025. Tal recorte permitiu acompanhar de que modo essas organizações se mobilizam para disputar a formulação de políticas públicas e documentos regulatórios relacionados à modalidade de EaD.

---

[15] A Hoper Educação é uma empresa de consultoria especializada no mercado de educação superior privada no Brasil, responsável pela publicação do relatório Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil, atualmente em sua 15ª edição. Trata-se de um documento de circulação restrita, voltado a mantenedoras, grupos educacionais e investidores do setor, que apresenta indicadores, tendências e projeções do mercado da educação superior privada no país. O relatório reúne dados relevantes sobre a dinâmica do setor, abordando aspectos como demanda por cursos, comportamento do mercado, estratégias de expansão institucional e oportunidades de investimento. Para a presente pesquisa, foi utilizada a edição de 2023, obtida mediante aquisição direta, em razão de seu caráter não público. Informação disponível em: Disponível em: https://www.hoper.com.br/hoper.

Além disso, buscou-se capturar outros documentos considerados fontes secundárias, tais como reportagens da imprensa brasileira, transmissões ao vivo de debates sobre a EaD na Câmara dos Deputados, conteúdos de sites especializados na modalidade e campanhas veiculadas em redes sociais. Esses materiais contribuíram para elucidar o estágio mais contemporâneo da EaD, especialmente nos momentos em que diferentes entidades e agentes foram convocados a participar de debates públicos, nos quais a modalidade é frequentemente reafirmada como estratégia central para a ampliação do acesso ao ensino superior no contexto político e socioeconômico brasileiro. Os critérios de seleção desse material pautaram-se na pertinência para a compreensão do debate atual e das disputas em torno da EaD no Brasil.

Recorreu-se, ainda, à busca extensiva na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de intelectuais orgânicos vinculados ao debate sobre a EaD e formação de professores, com o objetivo de identificar trajetórias acadêmicas e profissionais, vínculos institucionais e possíveis interlocuções com os agentes e entidades analisados na pesquisa.

Para compreender o movimento mais geral de transformação digital da educação, foi fundamental a análise de documentos de três organismos internacionais:
a) *Programa Orçamento (2023-2024)* da OEI, que apresenta recomendações e orientações para a transformação digital da educação, especialmente nos países ibero-americanos (OEI, 2022b);
b) *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027: Reconfigurar a Educação e a Formação para a Era Digital* da União Europeia (União Europeia, 2020), lançado em 2020 e citado em pareceres do CNE para legitimar a necessidade de transformação digital da educação brasileira;
c) O resumo do relatório de monitoramento global da educação da UNESCO, intitulado *A Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta a Serviço de Quem? (UNESCO, 2023)*, no qual se apresenta um diagnóstico global sobre o ingresso das tecnologias nos sistemas educacionais.

A opção pela análise dos documentos elaborados por esses organismos internacionais deve-se ao fato de que sintetizam, de forma clara, as recomendações para a transformação digital da educação básica e superior. Além disso, busca-se evidenciar que tais documentos não apenas apresentam diretrizes, mas também exercem um papel de indução sobre a formulação de políticas nacionais. Nossa intenção, portanto, é captar a relação entre o discurso, entendido como veículo de ideologia, e sua estreita vinculação com o processo de expansão da modalidade de EaD.

Além disso, foram considerados os posicionamentos oriundos de fontes secundárias, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR), o Colégio Brasileiro de

Ciências do Esporte (CBCE), o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Buscou-se apreender tanto os posicionamentos quanto os silenciamentos dessas entidades no debate sobre a formação inicial de professores, especialmente na área da Educação Física, no que se refere à modalidade de EaD.

Para Evangelista e Shiroma (2019), os documentos produzidos no interior do Estado ampliado (sociedade política e civil) não apenas expressam diretrizes para a educação, bem como articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais. Nesse sentido, para as autoras, o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, "[...] razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas pode parecer uma recomendação supérflua; no entanto, deve-se questionar o que está sendo ocultado e por que está sendo ocultado: fazer sangrar a fonte" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 102).

Pela lente do materialismo histórico-dialético, procura-se decifrar no texto os objetivos anunciados e levados "[...] para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista" (Evangelista; Shiroma, 2019, p.84).

Não é possível analisar documentos e dados quantitativos de forma isolada da materialidade e da correlação de forças que a produziu, assim "é necessário percorrer os caminhos da sua construção, rastrear seus slogans, para que possamos entender o modo pelo qual se articula o consenso em torno dos seus conteúdos e resultados" (Evangelista; Shiroma, 2019, p.84).

As autoras explicam que as categorias contradição, ideologia e hegemonia permitem compreender que a preocupação do capital com a formação da classe trabalhadora não é uma "mentira", mas uma meia-verdade. Essa preocupação não se dá conforme anunciada nos documentos, com o caráter de direito humano, democratização do conhecimento ou justiça social, mas parte da necessidade concreta de formação da força de trabalho (Evangelista; Shiroma, 2019).

Gramsci (2024) afirma o caráter positivo da ideologia a partir da proposição contida na introdução da *Crítica da Economia Política* de Marx, de que os homens tomam consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, no sentido de conceber e combater os conflitos de classe. Para ele, essa assertiva marxiana tem um valor gnosiológico e não puramente psicológico ou moral. Da mesma forma, o princípio teórico-prático da hegemonia

possui um caráter gnosiológico. É nesse sentido que ele aponta o materialismo histórico-dialético, fundado por Marx, como a "filosofia das práxis". Essa filosofia é entendida como ideologia no sentido de concepção de mundo e prática política, ou seja, uma ideologia que permite aos subalternos tomar conhecimento dos conflitos da base econômica e transformá-los em força material para combater os conflitos de classe.

Segundo Liguori (2018, p. 15), o pensamento gramsciano compreende as ideologias como um "[...] conjunto de doutrinas, teorias, visões, concepções, que remetem à burguesia e a um conjunto de doutrinas, teorias, visões, concepções que reconduzem ao proletariado". As ideologias têm a função de organizar as massas e constituem o terreno no qual os homens se movem e adquirem consciência de sua posição no mundo e na luta.

Entretanto, combater as ideologias não diz respeito apenas a uma luta no âmbito da batalha das ideias, pois estas estão profundamente ligadas às relações de poder e às estruturas sociais que sustentam a hegemonia. As ideologias "têm uma 'estrutura material', articulam-se em 'aparelhos' da sociedade do Estado que elaboram e transmitem e difundem tais ideologias, tais visões de mundo, tornando-as *senso comum*" (Liguori, 2018, p. 15).

Compreendendo que a luta pela hegemonia não pode estar dissociada da luta ideológica, Gramsci, além de militante político, foi um profundo combatente da circulação das ideologias dominantes e dos aparelhos hegemônicos dessa classe. Ele entendia a centralidade dessas ideologias na formação moral e intelectual daqueles que delas se apoderavam, no sentido de orientar-se pelos interesses privilegiados da classe a que pertencem. Para ele:

> A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção de mundo, termina-se por introduzir também tal concepcão, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica (Gramsci, 2024, p. 1363).

No caso da pesquisa em questão, é fundamental compreender que o avanço da modalidade de EaD por IES privadas-mercantis não representa uma benfeitoria dos capitais de ensino, mas é fruto da intenção de formar uma força de trabalho barata e politicamente inofensiva. Para isso, essa modalidade difunde-se sob uma base ideológica, entendida como concepção de mundo, construída por meio de mecanismos de consenso e coerção, tanto no interior do Estado quanto dos APH, visando à manutenção da hegemonia burguesa. Nesse processo, ressalta-se o papel dos intelectuais orgânicos, organizadores da cultura que disputam a formação intelectual e moral, sustentando a hegemonia tanto no interior da sociedade civil quanto da sociedade política (Gramsci, 2024).

Esses intelectuais, sejam individuais ou coletivos, são protagonistas na elaboração, preparação e implementação dos interesses burgueses na educação brasileira. Eles se apresentam na sociedade e penetram no interior do Estado como representantes dos interesses gerais, articulando-se em associações, sindicatos, fundações ou entidades supranacionais que disputam as políticas educacionais, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma da formação intelectual da classe trabalhadora.

As IES privadas-mercantis, por meio da modalidade de EaD, atuam como espaços formativos da força de trabalho e concretizadoras de uma moral e de um intelecto alinhados à sua concepção de mundo, desempenhando um papel fundamental na sociedade contemporânea, ao penetrarem em todos os campos do conhecimento, especialmente na educação física. Essa concepção de mundo "interessada", caótica e confusa, normaliza a transformação digital da educação e da própria educação física pela difusão do consenso em torno da integração das tecnologias aos processos educativos como forma de adequação aos imperativos das relações sociais contemporâneas.

Esse processo interdita a centralidade da formação inicial de professores no ensino superior como espaço de reflexividade crítica, de elevação cultural e de superação do senso comum, elementos capazes de formar intelectuais orgânicos comprometidos com uma concepção de mundo pró-hegemonia dos trabalhadores.

Nesse sentido, como intelectual e pesquisador, o objetivo é encontrar sentido nos documentos e nos dados quantitativos, construindo a partir deles não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro – são obliteradas no texto – "estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista; Shiroma; 2019, p.19).

Nesta tese, a análise das disputas em torno da modalidade de EaD no governo Lula, no período de 2023 a 2025, tornou-se mais precisa a partir da observação, no tempo presente, das relações de forças estabelecidas tanto no interior da sociedade civil quanto da sociedade política.

Importa destacar que esta pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD, em instituições privadas-mercantis, está comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e de suas múltiplas relações, o que exige uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas quanto das mais imediatas (Mainardes, 2009, p. 13). Nesse horizonte, o sentido de crítica adotado neste trabalho

corresponde a uma construção teórica que parte do mundo concreto para elaborar a totalidade idealmente produzida, “neste sentido se assemelhando ao conceito de teoria. É aquele pensamento construído a partir do mundo real que se eleva a caracterizações comprometidas com a verdade que se compreende sempre a partir do social e historicamente construído” (Menezes, 2021, p. 82).

De acordo com Menezes (2021, p.82), na perspectiva marxista criticar é estabelecer análises e caracterizações a partir da realidade mais concreta, da mais empírica até a mais abstrata/pensada. Portanto, “quando desenvolvemos a crítica, em relação à natureza e ao próprio homem, muitos acabam por se sentirem ofendidos, até mesmo atacados e se magoam. Poderiam dizer até mesmo que estariam diante de uma ‘crítica destrutiva’”. Para o autor, abre-se espaço para a existência de outra crítica: a construtiva. Contudo, o autor não partilha dessa classificação, pois a ideia de crítica construtiva sugere mais um eufemismo do que um movimento teórico que parte do real na tentativa de compreendê-lo e superá-lo.

No âmbito dessa polarização, a crítica acaba se convertendo em sinônimo de ofensa, uma vez que o sujeito criticado é desmascarado diante de suas relações mistificadas, coisificadas e alienadas em relação a si próprio e à classe a que pertence. O crítico, por sua vez, é frequentemente atacado como alguém indesejável, cuja presença simboliza o desconforto do desvelamento (Menezes, 2021). Nesse contexto, torna-se pertinente problematizar o sentido da formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD, ofertada por instituições privadas-mercantis, tendo em vista que esta tem se consolidado como horizonte imediato e, em muitos casos, como a única alternativa de acesso ao ensino superior para grande parte da classe trabalhadora.

Assim, tendo o materialismo histórico-dialético como método de análise e o Estado ampliado como ferramenta metodológica, foi possível realizar uma sistematização teórica que captou o movimento dialético do objeto, desde o ponto de partida dado pela aparência da verdade até a sua essência. Isso possibilitou compreender a estrutura e a dinâmica do objeto investigado para, assim, criticá-lo. O movimento do conhecimento sobre a realidade social inicia-se com a aproximação ao fenômeno que se pretende conhecer. As relações sujeito/objeto e fenômeno/essência são, em si, extremamente complexas.

Kosik (1976) explica que o contraste entre essas relações

> É um claro-escuro de verdade e engano. Seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [E que] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a

> coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (Kosik, 1976, p.15).

Uma visão superficial sobre a expansão da formação de professores de Educação Física, isto é, licenciados e bachareis, pela modalidade de EaD sugere que essa expansão representa uma oportunidade de democratização do ensino superior, ao ampliar o número de profissionais formados nessa área, bem como potencializa os processos de socialização dos conteúdos da cultura corporal seja no campo escolar ou não escolar. Entretanto, como aponta Kosik (1976), a dialética trata da "coisa em si", que não se manifesta imediatamente. O que significa a coisa em si? Como devemos abordá-la? Qual o caminho para compreendê-la? Kosik nos apresenta o percurso para chegar à "coisa em si":

> [...] conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa, significa conhecer-lhe sua estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem do imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo (Kosik, 1976, p.18).

No caso da pesquisa em tela, a decomposição do todo implica evidenciar que a crítica à Eadização da formação inicial em Educação Física, como fenômeno social, não está limitada unicamente aos dados numéricos, mas à natureza específica da relação social em que ocorre essa expansão e suas consequências no âmbito das lutas de classes, que tendem a ser ocultadas e evitadas na sociedade civil e política. Isso nos mostra que a luta contra a Eadização da formação dos trabalhadores e suas variantes (como o ensino híbrido) deve abarcar as esferas econômicas, políticas e ideológicas.

No processo de decomposição do todo, o pesquisador alcançará a determinação mais simples do objeto. Porém, o processo de pesquisa não se encerra neste momento, o próximo passo é realizar o caminho de volta para a totalidade em que as "abstrações mais tênues" e as "determinações mais simples" "[...] vão sendo carregadas das relações e dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para se reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real" (Paulo Netto, 2011, p. 54). Trata- se de o investigador buscar as determinações e inter-relações, ou seja, identificar os processos que explicam e implicam o objeto. Assim,

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p.258-259).

As múltiplas determinações que compõem a estrutura e a dinâmica do objeto em questão conectam-se com a crise estrutural do capital em sua fase de predominância financeira e suas articulações com a sociedade política e civil. Essa conexão reflete a necessidade concreta de formar a força de trabalho em uma escola/universidade em que o sujeito central é a tecnologia, enquanto professores, estudantes e demais profissionais da educação são relegados a um papel secundário. Nesse modelo, não há interação e contato social, nem discussão crítica e reflexiva, reduzindo os processos de resistência e enfrentamento à ofensiva burguesa sobre a educação e ao seu projeto político de rebaixar a formação intelectual dos trabalhadores, tornando-os apenas competentes, resilientes e obedientes aos imperativos expansivos do capital.

Entretanto, onde há capital e trabalho, há contradição, conflito, resistências e enfrentamento. Assim, esta tese localiza-se e une-se aos esforços intelectuais que permitem aos trabalhadores tomar compreensão das contradições existentes para enfrentar suas lutas, constituindo-se em força material e social – este é o guia desta tese.

Para organizar o tratamento de todas fontes utilizou-se a organização de três polos cronológicos da análise de conteúdo, quais sejam: 1) pré-análise, que inclui a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final; 2) exploração do material, que consiste em operações de codificação, classificação e categorização em função das decisões tomadas na pré-análise; 3) tratamento dos dados obtidos e interpretação, momento em que o pesquisador apresenta as sínteses analíticas da investigação em sintonia com o quadro teórico e os objetivos delineados no estudo (Bardin, 2016).

Os polos da análise de conteúdo não são lineares nem estanques, mas dinâmicos e processuais, e não foram tomados de forma desvinculada dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, adotado como teoria do conhecimento neste estudo. Nesse sentido, a análise do conteúdo das mensagens dos documentos e dos dados do CENSUP cumpre a função de organizar, tratar e selecionar as fontes; contudo, a reflexão e a interpretação crítica são conduzidas pelo método dialético, o que permite ir além do conteúdo manifesto e desvelar seu conteúdo latente.

Nessa perspectiva, buscamos superar a suposta aparência contida nas mensagens, nas quais o pesquisador faz inferências para estabelecer os nexos e as determinações do objeto de estudo, ou seja, aproximar-se de sua essência. Dessa forma, o processo de análise de dados:

> [...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (Frigotto, 2010, p.98).

A análise de conteúdo só alcança valor científico mediante o apoio do referencial teórico, no qual o estudo buscou aproximações desde o início da pesquisa. Esse procedimento foi a base para a interpretação e o desvelamento da realidade investigada.

1.7 Exposição da pesquisa

Além desta introdução, na qual apresentamos as motivações para a escolha do objeto de estudo, a problematização da pesquisa, a delimitação do problema e do recorte temporal, os argumentos que justificam o estudo e sua relevância, bem como as questões, os objetivos e as teses defendidas, a tese encontra-se estruturada em oito seções, incluindo esta introdução e as considerações finais.

Na segunda seção, atemo-nos à busca da compreensão da crise estrutural do capital contemporâneo, da dinâmica das relações políticas e econômicas do capitalismo, bem como da emergência da racionalidade neoliberal e do processo de financeirização do capital em escala global e no Brasil, que impulsionaram a expansão privada e mercantil da educação superior e da modalidade de EaD, com foco na centralidade da formação de professores.

Na terceira seção, enfocamos a relação entre capitalismo e tecnologia, evidenciando sua dimensão histórica e contemporânea, bem como suas interfaces com a compreensão da EaD como inovação disruptiva, os processos educacionais e a formação de professores na modalidade de EaD.

Na quarta seção, caracterizamos as agendas contemporâneas de três organismos internacionais, UE, OEI e UNESCO, para a transformação digital da educação, evidenciando, ao final, uma síntese das convergências presentes na composição dessas agendas e de suas relações com a expansão da modalidade de EaD e com a formação de professores nesse contexto.

Na quinta seção, evidenciamos o diagnóstico dos estudos sobre a formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD, sistematizando as principais categorias de análise presentes nos trabalhos selecionados. O objetivo foi compreender a dimensão histórica e contemporânea desse fenômeno, apresentando, ao final, uma síntese interpretativa do referido diagnóstico.

Na sexta seção, examina-se o panorama da expansão da modalidade de EaD e das políticas de formação docente no período de 2014 a 2025, com foco nas dimensões normativas, político-econômicas e ideológicas que impulsionaram a ampliação dos interesses privado-mercantis na educação superior brasileira.

Na sétima seção, desenvolve-se a crítica à eadização da formação inicial em Educação Física, com base na análise empírica dos dados do CENSUP/INEP, buscando apreender as determinações que estruturam a expansão, a concentração e a reconfiguração desse campo formativo no interior da educação superior brasileira.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se a síntese interpretativa dos resultados, indicando elementos de enfrentamento ao processo de eadização da formação inicial em Educação Física.

SEÇÃO II - CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: ESTADO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL, ENSINO SUPERIOR, EaD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A presente seção examina a relação entre a crise estrutural do capital, as dinâmicas econômicas e políticas do capitalismo, e o papel do Estado neoliberal, a fim de analisar suas repercussões no avanço da educação superior privada mercantil e na expansão da modalidade de EaD dentro do atual padrão de acumulação capitalista, caracterizado pela predominância da lógica da financeirização. Procura-se compreender como o capital se apropria de serviços historicamente ofertados pelo Estado brasileiro, por meio de uma simbiose entre o Estado e o mercado. Dessa forma, busca-se evidenciar o terreno político, econômico e ideológico que sustenta e impulsiona a expansão da educação superior privada mercantil e da modalidade de EaD, com ênfase particular na formação docente.

2.1 Crise estrutural do capitalismo contemporâneo

De acordo com o filósofo húngaro István Mészáros (2011), ao estudar profundamente o século XX, constatou que vivemos, desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma crise histórica sem precedentes. Essa crise, cuja gravidade evidencia que não estamos enfrentando meras crises cíclicas, mais ou menos extensas, mas, sim, uma crise estrutural profunda do sistema do capital, tende a se intensificar cada vez mais, afetando a totalidade do complexo social.

As crises são inerentes ao capitalismo como forma metabólica de desenvolvimento social. Contudo, a crise atual apresenta uma novidade histórica, pois possui um caráter estrutural que se manifesta em quatro aspectos fundamentais: é universal, tem um alcance verdadeiramente global, sua escala de tempo é permanente e seu modo de desdobramento é rastejante (Mészáros, 2011).

Essa crise tem como fundamento o fato de que o sistema do capital orienta sua expansão pela acumulação e reprodução ampliada, em que tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital. Essa lógica não se direciona à crescente satisfação das necessidades humanas, mas, sim, à subordinação hierárquica do trabalho ao capital, como uma característica intrínseca à sua existência e à necessidade crescente de maximização do lucro. Isso resulta em uma dinâmica que subordina o valor de uso (satisfação das necessidades humanas) ao valor de troca (esfera da valorização do valor).

Esse antagonismo estrutural prevalece em todos os espaços sociais, abrangendo o conjunto das relações e estruturas reprodutivas da sociedade, sendo, portanto, irreformável, incontrolável e profundamente destrutivo (Mészáros, 2011). As crises sociais, políticas, econômicas e ecológicas expõem a incapacidade do sistema de resolver seus próprios antagonismos estruturais, o que leva dentre outras consequências ao aumento das desigualdades, à destruição da natureza, à intensificação da superexploração do trabalho e ao desemprego em escala global.

Para Mészáros (2011), o capital, como sistema orgânico global, consolidou sua dominação nos últimos três séculos por meio da produção generalizada de mercadorias. Esse processo ocorreu por meio do rompimento com componentes orgânicos dos sistemas anteriores e da superação de barreiras que impediam seu desenvolvimento em escala global. Como consequência, o capital reduziu e degradou os seres humanos ao *status* de simples "custos de produção", tratando o trabalho vivo como uma mercadoria comercializável, equivalente a qualquer outra, e submetendo-o às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. Pelo seu caráter incontrolável, o capital buscou demolir todos os obstáculos que permaneciam no caminho de sua plena expansão e continuará a fazê-lo enquanto o sistema perdurar.

A dinâmica expansionista e incontrolável do sistema do capital, em crise permanente, evidencia a falência de qualquer possibilidade de reforma desse sistema metabólico. Sua lógica destrói a relação fundamental entre o ser humano e a natureza, comprometendo as condições essenciais para a existência humana. Caracterizado por sua expansão global, desordenada e insaciável, o sistema do capital aprofunda a crise estrutural, cujos efeitos reverberam em todos os aspectos da vida. Seus impactos atingem, inclusive, as dimensões intelectuais e culturais, como a educação.

A crise estrutural do capital é a síntese de múltiplas determinações derivadas das contradições intrínsecas ao próprio sistema capitalista, mediada por estratégias imperialistas globais e hegemônicas. Essas estratégias geram repercussões perversas em todo o mundo, dado que a natureza ilimitada do capital busca extrair lucro até mesmo de questões vitais para a sobrevivência humana, avançando exponencialmente por todas as dimensões da vida e lugares do planeta. Em outras palavras, a tendência de concentração e centralização do capital, atualmente intensificada pela lógica da financeirização, alimenta-se da exploração do trabalho humano em todo o mundo. Essa dinâmica move o sistema sociometabólico do capital, caracterizado por uma exponencial incontrolabilidade destrutiva e expropriadora.

Carcanholo (2021) discorrendo sobre o capitalismo contemporâneo, explica que este é uma resposta a crise do capital que eclodiu nos anos 60 do século passado, ele se constitui por

várias dimensões, que incluem um amplo processo de reestruturação produtiva, a implementação de políticas econômicas conservadoras, a hegemonia ideológica e prática do neoliberalismo, bem como a financeirização da economia.

Para o autor, a predominância da valorização do capital na esfera fictícia tem gerado diversas interpretações sobre a crise estrutural do capital na contemporaneidade. Sobre a constituição histórica do capitalismo contemporâneo, o autor explica que:

> É inegável que este último se constitui historicamente, dentre outros fatores, pelo desenvolvimento exponencial dos mercados financeiros, seja pela expansão da valorização em instrumentos financeiros já existentes, seja pela criação de novos produtos financeiros, no que ficou conhecido como derivativos financeiros. Esse processo, junto à desregulamentação, liberalização e abertura dos setores bancário-financeiros, é o que caracteriza o que alguns chamam de financeirização. Mas essa não é a causa da crise atual, embora seja a interpretação teórica mais frequente, inclusive dentro do marxismo (Carcanholo, 2021, p.13).

Segundo o autor, a financeirização é, ao mesmo tempo, componente desta atual etapa histórica do capitalismo e, "no desdobramento de suas contradições, uma outra forma (histórica) específica de manifestação da crise. Os desdobramentos contraditórios da financeirização não provocam a atual crise do capitalismo, mas fazem parte de suas formas de manifestação" (Carcanholo, 2021, p.16).

Apoiando-se em Marx, Carcanholo (2021) adverte que, no capitalismo contemporâneo todo o capital (esteja onde estiver, no mercado em que estiver) passa a construir-se com base na lógica fictícia de valorização, que é um:

> [...] desdobramento dialético do processo de substantivação das formas do capital, desde o capital de comércio de dinheiro, passando pelo capital a juros, e culminando (*aufhebung*) no capital fictício.[...] O capital não pré-existe (por isso fictício); o que existe antes é a expectativa de que, no futuro, exista uma magnitude de valor da qual pode-se apropriar. Vende-se no presente os direitos de apropriação futura de um valor que ainda nem foi produzido. Pode até ser que a produção futura de valor de fato corrobore essa expectativa. Mas também pode ser que o processo futuro de produção não corresponda à expectativa previamente mercantilizada pelos títulos de apropriação transacionados. O caráter fictício do capital se define porque ele se constitui em uma ficção, que pode até se tornar realidade, mas (ainda) não é (Carcanholo, 2021, p.18).

Por essa lógica de valorização e reprodução, o capitalismo contemporâneo promoveu a atuação dos capitais em todos os mercados existentes e, em articulação com o Estado, ampliou seu campo de ação, apropriando-se e disputando os processos que abarcam o conjunto da vida

social, como saúde, educação, moradia, assistência social, entre outros, promovendo a financeirização das políticas sociais como um todo[16] (Brettas, 2020).

De acordo com Carcanholo (2021, p.17), a atual crise estrutural do capitalismo contemporâneo é provocada pela contradição entre "o trabalho privado e o trabalho social, que se desdobra na superprodução de capital que, nesta etapa histórica, se valoriza com um sentido (lógica) que é apreendido pela categoria do capital fictício. Essa crise eclodiu em 2007/2008". Conforme explica o autor:

> [...] é porque a produção não é imediatamente realização que a unidade constitui-se como contraditória, e essa mediação requerida no capitalismo é dada pela sociabilidade (validação social dos trabalhos privados) mercantilizada, de forma que a produção só tem como checar o que, como, a que custo, de que forma, deveria ter produzido depois que já produziu. E qualquer mudança nas decisões de produção só enfrentará as condições de demanda posteriores, que não são as mesmas de antes [...] a contradição entre o privado e o social, constituidora do capitalismo, enquanto uma unidade, se apresenta tanto na produção (produtores privados X produção social) como na apropriação (gastos privados X demanda social necessária) (Carcanholo; 2021, p.16-17).

Em síntese, as crises do capital são resultado do desenvolvimento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, a partir dos seus pólos contraditórios – produção (essência do capitalismo) e realização/apropriação (aparência) que ocorre na esfera da circulação de mercadorias (Carcanholo, 2021).

A produção, como essência do capitalismo, ocorre de maneira privada, enquanto a validação dos produtos (realização) depende do mercado, que é social e ocorre na circulação de mercadorias. Essa contradição resulta em crises de superprodução, em que o capital acumula mais do que pode ser efetivamente valorizado no mercado.

Outro elemento central da crise é a queda tendencial da taxa de lucro, decorrente do aumento da composição orgânica do capital. À medida que o capitalista substitui trabalho humano por máquinas e tecnologia para aumentar a produtividade, reduz-se a base de extração de mais-valor, que é resultado da exploração da força de trabalho. Isso, embora essencial para o funcionamento do sistema, aprofunda as dificuldades de valorização do capital. No entanto, como aponta Carcanholo (2021), essa queda não é a causa direta das crises, mas uma expressão das contradições fundamentais do sistema.

Segundo Carcanholo (2021), o capital precisa ser desvalorizado em momentos de crise de superprodução porque as crises refletem um acúmulo excessivo de capital, que não encontra

[16] A análise aprofundada do processo histórico entre neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil pode ser vista no livro de Tatiana Bretas, Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil, de 2020.

possibilidades de valorização suficiente no mercado. Essa superprodução é acompanhada pela incapacidade do sistema de realizar o valor produzido, ou seja, de transformar os bens e serviços em lucro efetivo. Nesse contexto, a desvalorização cumpre uma função essencial no capitalismo: restabelecer as condições para um novo ciclo de acumulação.

A desvalorização, que ocorre na forma de queda nos preços de mercadorias, falência de empresas e destruição de capital em excesso, permite reconfigurar o sistema e reduzir o peso do capital acumulado. Isso cria espaço para a revalorização e incentiva a retomada dos investimentos. Como aponta Marx (2013), a desvalorização periódica do capital é um mecanismo imanente ao sistema capitalista, essencial para conter a queda da taxa de lucro e reativar o processo de acumulação em novas bases. Em outras palavras, a crise, ao desvalorizar o capital superacumulado, atua como uma contratendência que ajuda a superar temporariamente as barreiras impostas pela própria lógica do sistema.

Em situações de crise, o Estado frequentemente intervém para evitar uma desvalorização catastrófica que poderia levar ao colapso do sistema. Ele faz isso por meio de injeções de liquidez, compra de ativos depreciados (como títulos financeiros) e resgates a instituições financeiras e grandes corporações. Ao intervir, o Estado transfere o ônus da crise para a sociedade por meio de ajustes fiscais, cortes em gastos sociais e aumento das dívidas públicas. Isso significa que a desvalorização é mitigada no setor privado, mas seus custos são absorvidos coletivamente, especialmente pelas classes trabalhadoras.

De acordo com Carcanholo (2021), o capitalismo contemporâneo enfrenta uma crise estrutural que se manifesta em três etapas distintas, cada uma evidenciando as contradições do sistema. A primeira etapa ocorreu com o colapso dos mercados financeiros, que se globalizou a partir de 2008. Esse colapso foi provocado pelo excesso de títulos de apropriação (capital fictício) sem lastro na massa de mais-valor efetivamente produzida. Nesse contexto, os Estados desempenharam um papel crucial ao resgatar as instituições financeiras comprometidas, comprando o excesso de títulos disponíveis no mercado. No entanto, essas ações trouxeram consigo profundas políticas de ajustes fiscais e sociais, impactando negativamente as condições de vida da população.

A segunda etapa da crise teve início em 2010, quando, além de implementar ajustes fiscais e políticas de austeridade, os Estados foram pressionados a financiar os resgates das instituições financeiras e a estabilizar suas economias. Para isso, aumentaram significativamente os pedidos de empréstimos no mercado financeiro. Esse movimento levou a um crescimento acelerado das dívidas públicas soberanas, ampliando as vulnerabilidades

econômicas e reduzindo ainda mais a capacidade dos Estados de atuarem como reguladores eficazes diante da crise.

A financeirização intensifica a relação entre desvalorização/valorização do capital e o Estado, já que grande parte do capital fictício, como títulos financeiros e ativos especulativos, depende diretamente da confiança e das ações estatais para manter seu valor. Durante as crises, o Estado atua por meio de diferentes mecanismos, como pacotes de socorro financeiro, subsídios, isenções fiscais, políticas monetárias expansionistas, emissão de títulos da dívida pública e investimentos em setores estratégicos, com o objetivo de sustentar esse capital fictício e evitar sua desvalorização completa. Tais medidas, entretanto, não resolvem as contradições estruturais do capitalismo, apenas as adiam. Ao evitar uma desvalorização ampla, o Estado acaba gerando novas contradições, como o aumento das dívidas públicas e a crescente dependência do capital privado em relação às políticas estatais, inclusive em áreas como saúde, educação e previdência social.

Por fim, a terceira etapa foi marcada pela pandemia da COVID-19, que trouxe consequências drásticas para a economia global. A interrupção de diversas etapas nas cadeias produtivas e logísticas do capitalismo mundial elevou significativamente o tempo de rotação do capital, dificultando a realização de valor e reduzindo ainda mais a taxa de lucro. Essa combinação de fatores intensificou os efeitos da crise estrutural do capitalismo contemporâneo, evidenciando a incapacidade do sistema de resolver suas contradições internas e as consequências devastadoras para a sociedade global (Carcanholo, 2021).

As crises representam o momento em que as contradições internas do capitalismo se tornam visíveis e impossíveis de serem ignoradas. O sistema, ao produzir em excesso (superprodução), enfrenta dificuldades para realizar essa produção no mercado, ou seja, vender tudo o que produz. Esse desequilíbrio gera desemprego, fechamento de empresas, retração econômica e uma pressão por novas formas de valorização do capital. Para superar essas barreiras, o capitalismo frequentemente recorre a políticas de austeridade econômica, cortes nos gastos sociais e privatizações, buscando abrir novos espaços de acumulação e ampliar as oportunidades de lucro.

A crise estrutural do capitalismo, no contexto aqui discutido, não deve ser interpretada como um evento terminal ou definitivo do sistema. Essa abordagem evita qualquer interpretação teleológica, mesmo considerando a historicidade do capitalismo. Em essência, uma crise estrutural não determina, de forma inevitável, o encerramento de uma fase histórica específica do capitalismo. Embora possa desafiar a lógica predominante de acumulação, não há

garantias prévias de que tal crise represente um colapso definitivo, seja do capitalismo em sua totalidade, seja de uma de suas etapas históricas específicas (Carcanholo, 2021).

Nesse sentido, como explicou Mészáros (2011), a crise revela a necessidade concreta de promover mudanças qualitativas, demandando, para a sobrevivência da humanidade, transformações fundamentais na forma de controle do metabolismo social. A solução proposta consiste na superação do sistema capitalista por meio de uma alternativa socialista, capaz de reorganizar o metabolismo social com foco na satisfação das necessidades humanas e no controle coletivo dos meios de produção. Tal proposta exige uma transformação radical, que transcenda as formas tradicionais de organização política e econômica.

Independentemente do que venha a acontecer no futuro, fica claro que o capitalismo contemporâneo expôs sua contradição estrutural. Atualmente, há um aumento contínuo na produção excessiva de capital fictício. Para lidar com esse obstáculo, duas alternativas se apresentam: a crise pode desencadear um severo processo de desvalorização desse capital excedente, agravando os impactos econômicos e sociais a níveis sem precedentes; ou o capitalismo será forçado a ampliar substancialmente a geração de valor. Esse contexto exige uma intensificação da exploração do trabalho a patamares inéditos na história, com todas as implicações sociais que isso acarreta (Carcanholo, 2021).

Compreender a natureza do sistema metabólico do capital e sua tendência intrínseca de gerar crises é fundamental para entender a expansão da modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, especialmente na formação docente em geral e, mais especificamente, na Educação Física. As crises do capital não apenas expõem as contradições do sistema: criam oportunidades para que o capital, em articulação com o Estado, avance sobre setores estratégicos, como a educação e a formação de professores. Nesse contexto, a EaD emerge como uma estratégia que reduz custos e amplia margens de lucro, ao mesmo tempo em que adapta a formação de trabalhadores às demandas do sistema, moldando uma força de trabalho ajustada às exigências da lógica de acumulação permanente e da financeirização.

A articulação entre o capital e o Estado, especialmente em tempos de crise, visa transformar a educação em uma mercadoria e em um espaço privilegiado para a valorização do capital. No caso da formação docente, essa estratégia não apenas precariza o processo formativo: redefine o papel do educador, alinhando-o às necessidades de uma lógica produtiva que prioriza a venda do diploma de ensino superior e a inserção do professor na dinâmica da exploração e da precarização da força de trabalho, comprometendo o processo de formação e atuação profissional em sua totalidade. Assim, a expansão da EaD, longe de ser uma solução pedagógica e política de democratização da educação, reflete as contradições estruturais do

capitalismo contemporâneo. Para avançar nessa compreensão, é necessário aprofundar a análise das relações políticas e econômicas do capitalismo.

2.2 Capitalismo: relação social entre econômica e política

O capitalismo inaugurou a "liberdade" disfarçada pela exploração legalizada do homem sobre o homem, visto que os proprietários livres se defrontam no mercado, de um lado o capitalista com a propriedade exclusiva dos meios de produção e do outro o trabalhador que possui a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram o contrato no qual o capitalista, ao comprar a força de trabalho, se apropria de tudo que o trabalhador for capaz de produzir.

O capitalista paga o valor da sua força de trabalho como qualquer outra mercadoria, na forma de salário, medida pelo valor da cesta de bens (casa, alimentação, roupas, entre outros) necessários para a sobrevivência como força de trabalho à disposição, que se define pelo tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias. Assim, ao comprador pertence o uso da mercadoria, o trabalhador apenas cede o valor de uso que vendeu, ao realizar o trabalho. Entretanto, Marx (2013, p.338-339) explica que:

> [...] os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.

Para Marx (2013), a substância do valor da mercadoria é medida pelo tempo de trabalho abstrato socialmente necessário à sua produção, e o trabalho que produz valor de uso é trabalho concreto. Assim, o capitalista utiliza o dinheiro para comprar mercadorias, meios de produção e força de trabalho, e as combina nos processos produtivos, historicamente determinados pelo desenvolvimento das forças produtivas de cada época (Marx, 2008), para gerar mercadorias com um valor maior do que o inicial.

A "mágica" ocorre quando o capitalista adquire uma mercadoria especial, a força de trabalho, que possui tanto valor de uso quanto valor, sendo remunerada por meio de salário. Essa mercadoria, ao ser consumida, tem como valor de uso a capacidade de produzir valor. Ocorre, porém, que o valor criado pela força de trabalho, ao longo do tempo pelo qual foi comprada, é superior ao valor que custou ao capitalista; em outras palavras, ela gera um valor

adicional ao agregar valor à mercadoria produzida. Esse valor adicional é realizado quando a mercadoria é vendida no mercado, na esfera da circulação. Trata-se do trabalho excedente, não pago pelo capitalista, das horas de trabalho que ultrapassam o valor correspondente ao salário, que gera o valor adicional à mercadoria, denominado por Marx de mais-valor.

É justamente a apropriação desse mais-valor que impulsiona a busca incessante do capital pelo aumento das taxas de lucro. Para tanto, o capitalista procura ampliar o mais-valor de diferentes formas: seja pelo prolongamento da jornada de trabalho (mais-valor absoluto), seja pelo aumento da produtividade mediante inovações tecnológicas e reorganização do processo de trabalho (mais-valor relativo). Essa lógica, estrutural ao capitalismo, explica o caráter permanente de reestruturações, inovações e reformas, já que a manutenção da lucratividade depende constantemente da intensificação da exploração do trabalho.

Nesse sentido, o capitalismo é uma relação social que se define pela compra e venda da força de trabalho, o que implica a transformação da força de trabalho em mercadoria que promove a valorização do valor. Esse sistema se desenvolveu historicamente por meio da expropriação dos meios de trabalho e da integração de processos cada vez mais sofisticados para aumentar a produtividade do trabalho, exploração da força de trabalho para gerar mais-valor em escala crescente, deixando os trabalhadores diante da necessidade permanente de vender sua força de trabalho para sobreviver. Além disso, capitalismo é movimento global e incessante que busca inserir todos os bens sociais tangíveis e intangíveis no circuito da compra e venda de mercadorias.

Segundo Wood (2003), é na relação social entre capital e trabalho que o capitalismo tende a operar uma cisão entre as esferas "econômica" e "política", posto que a apropriação do trabalho excedente ocorre na esfera "econômica". A apropriação de mais-valor se realiza pela separação absoluta do produtor das condições de trabalho e pela propriedade absoluta dos meios de produção pelo apropriador. Não existe necessidade de pressão extraeconômica ou coação política explícita para forçar o trabalhador expropriado a renunciar a seu trabalho excedente. Desse modo, embora a força de coação da esfera política "seja necessária para manter a propriedade privada e o poder de apropriação, a necessidade econômica oferece a compulsão imediata que força o trabalhador a transferir sua mais-valia para o capitalista a fim de ter acesso aos meios de produção" (Wood, 2003, p. 33-34).

O capitalismo se diferencia das formas pré-capitalistas, nas quais a apropriação do excedente se dava por mecanismos extraeconômicos, sustentados pela coerção política, legal ou militar, bem como por obrigações ou deveres tradicionais que garantiam a transferência de excedentes a um senhor ou ao Estado, por meio de serviços, aluguéis, impostos, entre outros.

Na formação social capitalista, o trabalhador é considerado “livre” para vender sua força de trabalho ao capitalista.

À luz de Gramsci (2024), esse processo deve ser compreendido no interior da complexidade do Estado ampliado, em que a dominação de classe não se sustenta prioritariamente pela coerção, mas pelo consenso. Isto é, as instituições políticas, jurídicas e culturais, como a escola, a mídia e a igreja, operam na construção da hegemonia burguesa, naturalizando a subordinação do trabalho ao capital e conferindo legitimidade ao sistema. Assim, a exploração, que em períodos anteriores se fundamentava na imposição direta, passa a ser mediada pelo convencimento e pela adesão, ainda que a coerção permaneça como alternativa permanente do capital, dada sua natureza de violência de classe.

O processo histórico e social que permitiu essa condição de liberdade Marx (2013) tratou no capitulo XIII do livro do capital denominado “assim chamada acumulação primitiva” no qual evidenciou que a população rural ao ser expropriada de sua terra como meio de vida, como produtores diretos, por diversos processos, e foi submetida a disciplina do trabalho assalariado por meio da legislação do Estado extremante violenta, que obrigava dos trabalhadores vender a sua força de trabalho, como leis naturais do sistema que nascia pela superação do feudalismo.

Marx (2013) desvelou que o capitalismo se desenvolveu no interior das relações sociais agrárias, transformando os proprietários de terra em arrendatários capitalistas. Estes enriqueciam simultaneamente às custas de seus trabalhadores assalariados e de seus senhores. Desse modo:

> O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 2013, p.961).

Portanto, o capitalismo é um processo de expropriação que despoja grandes parcelas da população de suas terras e de seus meios de subsistência e trabalho, criando um mercado interno característico das relações capitalistas. Esse processo forma massas de trabalhadores “livres”, porém compelidos a vender sua força de trabalho como condição necessária à própria sobrevivência. Trata-se de uma forma específica de diferenciação econômica no capitalismo, uma vez que os poderes de apropriação de mais-valia e de exploração não se fundamentam diretamente em relações de dependência jurídica ou política, mas em relações contratuais

estabelecidas entre produtores juridicamente livres, desprovidos dos meios de produção, e proprietários privados desses meios (Wood, 2003).

Entretanto, situar a diferenciação da esfera econômica não é afirmar que a dimensão política esteja ausente às relações capitalistas de produção. Assim:

> A esfera política no capitalismo tem um caráter especial porque o poder de coação que apoia a exploração capitalista não é acionado diretamente pelo apropriador nem se baseia na subordinação política ou jurídica do produtor a um senhor apropriador. Mas são essenciais um poder e uma estrutura de dominação, mesmo que a liberdade ostensiva e a igualdade de intercâmbio entre capital e trabalho signifiquem a separação entre o "momento" da coação e o "momento" da apropriação. A propriedade privada absoluta, a relação contratual que prende o produtor ao apropriador, o processo de troca de mercadorias exige formas legais, aparato de coação e as funções policiais do Estado. Historicamente, o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. Em todos esses sentidos, apesar de sua diferenciação, a esfera econômica se apoia firmemente na política (Wood, 2003, p.25).

Nesse sentido, a esfera econômica integra em si uma esfera jurídica e política. E tal diferenciação da esfera econômica propriamente dita evidencia que a economia tem suas próprias formas jurídicas e políticas, em que se esconde o propósito político por trás do econômico. "Propriedade absoluta, relações contratuais e o aparelho jurídico que as sustenta são condições jurídicas das relações de produção capitalista; e constituem a base de uma nova relação de autoridade, dominação e subjugacão entre apropriador e produtor" (Wood, 2003, p.35).

A "autonomia" do Estado está integramente associada a liberdade jurídica e à igualdade entre seres livres – em que uns possuem à força de trabalho e outros tem a propriedade absoluta dos meios de produção. O significado do trabalho nos momentos apropriação e coação – são alocados separadamente à classe apropriadora privada e a uma instituição coerciva pública, o Estado. Esse tem o monopólio da força coercitiva de um lado e de outro: "essa força sustenta o poder 'econômico' privado que investe a propriedade capitalista da autoridade de organizar a produção - uma autoridade provavelmente sem precedentes no grau de controle sobre a atividade produtiva e os seres humanos nela engajados" (Wood, 2003, p.36).

São as relações jurídicas e políticas historicamente desenvolvidas que garante a autoridade do capitalismo organizar e intensificar a produção e a apropriação do excedente em escala global, que se impõe o poder da coação política no capitalismo, diferentemente de quaisquer formas de classe expropriadora anterior. Nesse sentido, por mais "exploradores que fossem os modos de produção anteriores, por mais eficazes os meios de extração de excedentes

à disposição da classe exploradora, em nenhum outro sistema a produção social respondeu de forma tão imediata e universal às demandas do explorador" (Wood, 2003, p.36).

Wood (2003) define o Estado como o complexo de instituições por meio das quais o poder da sociedade se organiza em uma instância superior à esfera familiar, reivindicando a primazia do uso da força coercitiva na resolução dos problemas sociais e compondo-se de instrumentos formais e especializados de coerção. Tais instrumentos podem ou não, desde sua origem, ser concebidos como meios pelos quais um segmento da população oprime e explora os demais. De todo modo, o Estado desempenha determinadas funções sociais comuns que outras instituições menos abrangentes, como lares, famílias e grupos, não têm condições de executar. Nesse sentido, o desenvolvimento do Estado ocidental caracteriza-se pelas primeiras e mais completas transferências de poder para a propriedade privada e, consequentemente, pela mais ampla e generalizada subordinação da produção aos imperativos de uma classe apropriadora.

Gramsci (2024), ao analisar as relações políticas, econômicas, culturais e de luta de classes no final do século XIX e início do século XX, destaca aspectos históricos que evidenciam as diferenças entre as sociedades ocidentais e orientais. Ele explica que:

> No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma relação justa e, no abalo do Estado, poder-se-ia ver, imediatamente, uma robusta - estrutura da sociedade civil. O Estado era somente uma trincheira avançada, atrás da qual estava uma robusta rede de fortalezas e casamatas; mais ou menos, de Estado a Estado, compreende-se, mas isso exigia, certamente, um reconhecimento acurado de caráter nacional (Gramsci, 2024, p.942).

Gramsci (2024) visualizava, no Ocidente, a formação de uma sociedade civil burguesa mais densa e complexa, composta por uma malha de aparelhos privados para o controle e pacificação das classes subalternas, imbricados no interior do Estado para garantir o processo de exploração da força de trabalho. Isso acarretava uma nova dinâmica de organização política e a complexidade da luta de classes.

O Estado moderno, que reproduziu e reforçou, os poderes de apropriação do capital, vem sendo subvertido pela necessidade crescente que o capital tem da presença do Estado não apenas para favorecer o desenvolvimento capitalista, para assumir a responsabilidades ou para conduzir e conter o conflito de classes, mas para compensar os efeitos antissociais da privatização do seu poder político. Assim, ao mesmo tempo, se o capitalismo, levado pela crescente crise, exigir e obtiver a cumplicidade do Estado nos seus objetivos antissociais, o

próprio pode se tornar um alvo de importância cada vez maior para a resistência nos países capitalistas (Wood, 2003).

A apropriação do trabalho excedente continua sendo a questão central do conflito de classes. Agora, porém, essa disputa se confunde com a organização da produção, que conta com a conivência "imparcial" e "indireta" do Estado. Isso faz com que a luta pela apropriação do excedente não se apresente como uma questão política direta, mas como uma disputa em torno dos termos e das condições de trabalho, o que frequentemente implica o enfrentamento do Estado capitalista (Wood, 2003).

Harvey (2004), ao analisar o capitalismo contemporâneo, evidenciou sua gana imperialista na busca por novas formas de valorização do valor e pela manutenção de seu motor de acumulação em escala global. Esse processo resultou no aprofundamento dos mecanismos que caracterizaram a acumulação primitiva, fenômeno que o autor denomina "acumulação por espoliação". Ele explica:

> Uma observação mais atenta da descrição que Marx faz da acumulação primitiva revela uma ampla categoria de processos. Estas incluem a mercantilização e privatização da terra e a expulsão forçada das populações camponesas; a conversão de diversas formas de direitos de propriedade –comum, coletiva, estatal, etc.– em direitos de propriedade exclusivos; a supressão do direito aos bens comuns; a transformação da força de trabalho em mercadoria e a supressão de formas de produção e consumo alternativos, incluindo os recursos naturais; a monetarização das trocas e a arrecadação de impostos, particularmente da terra; o tráfico de escravos; e a usura, a dívida pública e, finalmente, o sistema de crédito. O estado, com seu monopólio da violência e suas definições de legalidade, desempenha um papel crucial ao respaldar e promover estes processos (Harvey, 2004, p.109).

O autor afirma que os traços constitutivos da acumulação do primitiva estão presentes na história do capitalismo e alguns deles foram se adequando e hoje desempenham um papel ainda mais importante que haviam desempenhado no passado. Na sua atual fase, sobre o predomínio da esfera financeira o capitalismo desenvolveu práticas canibais, predatórias e fraudulentas. A acumulação por espoliação pode ocorrer de diversas formas e seu funcionamento tem muito de contingente e casual. Apesar disso, "[...] é onipresente, sem importar a etapa histórica, e se acelera quando ocorrem crises de sobreacumulação na reprodução ampliada, quando parece não haver outra saída a não ser a desvalorização (Harvey, 2004, p.111).

O autor apresenta vários exemplos de acumulação por espoliação, a qual tem como principal a participação direta ou indireta do Estado, ou por conivência ou omissão, quais sejam: a) a depredação dos bens ambientais globais (terra, ar, água) e a proliferação da degradação ambiental; b) a mercantilização das atividades culturais, histórias e criatividade

intelectual, como a indústria da música; c) a transferências para as corporações e a privatização de ativos previamente público como saúde, educação, água, previdência social como forma de constrangimento ; d) os assaltos as economias dos países por meio de empréstimos; e) aumento da dívida pública dos países e das família; e) a redução de direitos trabalhistas e desemprego (Harvey, 2004).

O capitalismo é uma engrenagem de acumulação que produz massas de trabalhadores subordinados ao capital, buscando transformar incessantemente os meios de vida em mercadorias colocadas à disposição da "mão invisível" do mercado. Como no passado, o poder do Estado é frequentemente utilizado para impor processos de espoliação. Tais processos têm provocado amplas formas de resistência e enfrentamento no âmbito da luta de classes.

Segundo Poulantzas (1980), o Estado é uma forma social gerada pelas contradições da sociedade de classes e, consequentemente, pela luta de classes. Nesse sentido, o Estado deve ser entendido "[...] como uma relação, mais exatamente como uma condensação material de relações de forças entre classes e frações de classes, tal como ele se expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado" (Poulantzas, 1980, p. 147).

O Estado capitalista é um Estado de classe, que condensa a relação material da burguesia como classe dominante. Portanto, não está dissociado da luta de classes, isto é, da disputa pela hegemonia. A formulação de Poulantzas (1980) busca superar a pseudofragmentação do entendimento do Estado como coisa ou instrumento, isto é, algo neutro e totalmente manipulado por uma classe ou fração. Nesse caso, nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado, ou ele é concebido como sujeito, no qual sua autonomia é reconhecida como absoluta, submetendo-se à sua vontade como instância racional da sociedade civil.

Para Poulantzas (1980), é urgente compreender a inscrição da luta de classes, em especial no que se refere à luta e à dominação política, no interior da estrutura institucional do Estado capitalista, pois é a partir dela que se explicam as formas diferenciadas e as transformações históricas desse Estado. Nesse sentido, o Estado exerce um papel orgânico na luta e na dominação política, uma vez que é por meio dele que a burguesia se constitui na qualidade de classe dominante. É preciso destacar, contudo, que a primazia da luta de classes sobre os aparelhos estatais não implica que a burguesia já estivesse previamente formada como classe dominante antes da existência do Estado, nem que este funcione apenas como instrumento acessório de sua dominação. Ao contrário, essa função está inscrita na própria materialidade institucional do Estado, o que revela seu caráter de classe.

No capitalismo, a luta de classes se expressa na institucionalidade do Estado capitalista, como condição indispensável para a garantia da propriedade privada dos meios de produção da

existência. Logo, considerando que a relação entre as classes é desigual, a materialidade do Estado implica na produção da coesão e consenso, mas também em processos de resistência e luta política, tendo em vista o estabelecimento da política do Estado é resultado das contradições de classe inseridas na sua própria estrutura.

Sobre a relação entre classe social e Estado, Wood (2003, p. 46) explica que:

> [...] a lição estratégica a ser aprendida da transferência das questões "políticas" para a "economia" não é que as lutas de classes devam se concentrar principalmente na esfera econômica ou "no plano da produção". Da mesma forma, dividir as funções "políticas" entre classe e Estado não significa que o poder no capitalismo venha a ser de tal forma difundido na sociedade civil a ponto de o Estado perder o papel específico e privilegiado como sede de poder e alvo de ação política, nem, no extremo oposto, que o Estado passe a *ser* tudo. Na verdade, deverá ocorrer o contrário. A divisão de trabalho entre classe e Estado significa não que o poder esteja diluído, mas, ao contrário, que o Estado, que representa o "momento" coercitivo da dominação de classe no capitalismo, corporificado no monopólio mais especializado, exclusivo e centralizado de força social, é, em última análise, o ponto decisivo de concentração de todo o poder na sociedade.

Desse modo, as lutas no plano da produção, encaradas em seus aspectos econômicos, como aquelas em torno da venda da força de trabalho e das condições laborais, permanecem incompletas, pois não alcançam a sede do poder que sustenta a propriedade capitalista, a qual detém o controle da produção e da apropriação. De maneira semelhante, as batalhas puramente políticas, centradas em governar e dominar, continuarão sem resolução enquanto não atingirem, para além das instituições estatais, os poderes políticos privatizados para a esfera econômica. Nesse sentido, a própria diferenciação entre "o econômico e o político no capitalismo, isto é, 'a divisão simbiótica de trabalho entre classe e Estado', é precisamente o que torna essencial a unidade das lutas econômicas e políticas, sendo também o que pode tornar sinônimos socialismo e democracia" (Wood, 2003, p. 46).

A compreensão da relação entre política e economia no capitalismo é essencial para analisar os desafios da qualificação da força de trabalho no Brasil. A luta pela formação intelectual e política da classe trabalhadora não pode se limitar à reivindicação pelo fim da modalidade de EaD em IES privadas-mercantis ou pela ampliação da oferta de vagas presenciais em universidades públicas. Tais medidas, embora relevantes, permanecem insuficientes se não forem acompanhadas por transformações no plano das relações sociais de produção, que garantam ao trabalhador condições concretas e subjetivas para acessar e frequentar uma universidade pública presencialmente. Sem enfrentar as bases estruturais que condicionam o acesso à educação, as iniciativas políticas e educacionais permanecerão fragmentadas e incapazes de romper com a lógica do capitalismo, que perpetua a desigualdade social, econômica e política.

A emergência da racionalidade neoliberal, particularmente a partir da segunda metade do século XX, introduziu um conjunto de práticas, valores e lógicas que transformaram profundamente as relações políticas e econômicas no capitalismo. Diferentemente do liberalismo clássico, que enfatizava a separação entre mercado e Estado, o neoliberalismo busca integrar os princípios do mercado em todas as esferas da vida, remodelando não apenas as economias, mas também as instituições políticas, sociais e culturais.

2.3 Capitalismo e racionalidade neoliberal

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo surge da crise interna do liberalismo, que se intensifica entre os anos de 1880 e 1930, uma vez que seus dogmas dominantes desde meados do século XIX, como o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado, oferecem cada vez menos respostas às aspirações do capitalismo em uma dimensão cada vez mais concorrencial e global, impulsionada pelas estruturas e práticas do sistema industrial e financeiro, além da crescente reivindicação por regulação das condições salariais e de trabalho.

Com base nas análises de Michel Foucault o autor afirma que essa crise é uma crise da governamentalidade liberal, posto que a tese dos direitos invioláveis dos indivíduos tornou-se um bloqueio para a "arte de governar" em um momento em que esta última se vê confrontada precisamente com questões econômicas e sociais novas e, ao mesmo tempo, urgentes. Desse modo, evidencia-se a necessidade prática da intervenção governamental [...] para fazer frente às mutações organizacionais do capitalismo, aos conflitos de classe que ameaçam a "propriedade privada" e às novas relações de forças internacionais é que põe "em crise" o liberalismo dogmático (Dardot; Laval, 2016, p.38-39).

O liberalismo clássico não se apropriou adequadamente do fenômeno da empresa, de sua organização tentacular, de suas formas jurídicas e políticas, da concentração de seus recursos e dos métodos de "gestão científica". A "mão invisível" do mercado e o *laissez-faire* (deixa fazer), originários da tradição do liberalismo clássico, foram enfraquecidos pela "mão invisível" dos empresários, dos financistas, dos políticos ligados a eles e pelo crescente poder governamental (Dardot; Laval, 2016).

A Primeira Guerra Mundial e as crises que se seguiram aceleraram a revisão dos dogmas liberais do século XIX. O "novo liberalismo" e o "neoliberalismo" surgem a partir do questionamento sobre quais fundamentos devem nortear a intervenção governamental (Dardot; Laval, 2016).

Os dois tipos de respostas para o mesmo problema implicavam superar a crise do modo de governo liberal e suas variantes, os conflitos sociais, os confrontos internacionais e, além disso, enfrentar os rumores sobre o fim do capitalismo, representados pela ascensão dos totalitarismos. Tais respostas produziram uma nova rede discursiva, no plano teórico-político, que deu razão, forma e sentido à intervenção governamental, criando uma nova racionalidade governamental, com diferenças entre si.

Apesar de Keynes se tornar alvo dos neoliberais, eles buscavam respostas diferentes para o mesmo problema: como salvar do próprio liberalismo o que é possível do sistema capitalista? (Dardot; Laval, 2016). O "novo neoliberalismo", cujo principal representante, no plano da teoria econômica, foi Keynes, consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que possibilitassem a realização de uma "sociedade de liberdade individual" em proveito de todos. Duas propostas poderiam resumi-lo:

> 1) as *agendas* do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do *laissez-faire* impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas *agendas* devem pôr em questão [...] leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações. Mas, se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais (Dardot; Laval, 2016, p.69).

Se a lógica liberal autêntica multiplica as relações contratuais no campo econômico e na vida social, convém multiplicar as ações de reequilíbrio e proteção para garantir liberdade, sobretudo dos mais vulneráveis. O novo neoliberalismo assegura, por meio de sua legislação, uma extensão máxima da liberdade ao maior número de indivíduos no plano individual.

O "neoliberalismo" surge como resposta aos tipos de intervenção econômica e ao reformismo social pregados pelo "novo liberalismo". Ele compartilhará algumas propostas do novo liberalismo. Comunga da ideia de que há necessidade de intervenção do Estado e rejeita qualquer passividade, opondo-se a ações que impeçam o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado ocorre não no sentido de limitar o mercado por meio de ações de correção ou compensação, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por meio de um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual.

Diferentemente de outros autores, como Harvey (2008) e Anderson (1995), que apresentam a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, na Suíça, em 1947, como o registro de nascimento do neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) localizam o Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 a 30 de agosto de 1938, no âmbito do

Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), como o evento que marcou o momento fundador do neoliberalismo. Estavam presentes no Colóquio importantes intelectuais da história do pensamento e da política liberal dos países ocidentais do pós-guerra, como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke e Alexander von Rüstow.

Apesar de esses dois eventos estarem correlacionados, a definição de uma data como marco de fundação do neoliberalismo não é indiferente. Segundo Laval e Dardot (2016), o colóquio de 1938 evidencia que a exigência comum de reconstrução do liberalismo ainda não permitia, naquele momento, distinguir completamente as tendências do "novo liberalismo" e as do "neoliberalismo". Além disso, revelou divergências que, desde o início, dividiram os intelectuais que se reivindicavam como neoliberais:

> Durante a travessia do deserto político e intelectual dos neoliberais, o que importa, na verdade, é opor um *front* unido ao "intervencionismo de Estado" e à "escalada do coletivismo". Foi essa oposição que a Sociedade Mont-Pèlerin conseguiu encarnar, reunindo as diferentes correntes do neoliberalismo, a corrente norte-americana (fortemente influenciada pelos "neoaustríacos" Friedrich Hayek e Ludwig von Mises) e a corrente alemã e permitindo, desse modo, que se apagassem as linhas divergentes tais como haviam se firmado antes da guerra. Sobretudo, essa junção dos neoliberais ocultou um dos aspectos principais da virada que se deu na história do liberalismo moderno: a teorização de um intervencionismo propriamente liberal. Era precisamente isso que trazia à luz o Colóquio Walter Lippmann. Nesse sentido, este último não é somente um registro de nascimento, mas um elemento revelador (Dardot; Laval, 2016, p.73).

O Colóquio Walter Lippmann, conforme apontam Dardot e Laval (2016), marcou um momento decisivo na constituição do neoliberalismo e revelou tensões internas entre seus intelectuais fundadores, especialmente em torno da necessidade de intervenção estatal para garantir a própria lógica de mercado. Diferentemente da Sociedade Mont-Pèlerin, que posteriormente buscou unificar distintas vertentes neoliberais em oposição ao intervencionismo estatal, o colóquio de 1938 evidenciou que o neoliberalismo emergia sobretudo como tentativa de reformulação do liberalismo clássico. Essa reformulação atribuía ao Estado um papel ativo na construção e manutenção de mercados concorrenciais, indicando que o neoliberalismo, desde sua origem, esteve associado à constituição de um novo ordenamento econômico articulado entre mercado e governança estatal.

Segundo Anderson (1995), o movimento intelectual do neoliberalismo foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Ele cita o texto *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944, como uma crítica fundante à socialdemocracia, na qual se apresentam as bases contra qualquer limitação do mercado por

parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Para Mészáros (2015), as marcas reveladoras do liberalismo, desde o seu nascimento no século XVII, são a gestão equilibrada do conflito e da reforma, logrando sucesso em todas as formações estatais. O autor adverte que o liberalismo, mesmo em sua fase mais progressiva de desenvolvimento, durante o intervencionismo estatal keynesiano nas décadas do pós-guerra, teve seu raio de ação meramente reformatório e seu caráter social restrito à esfera da distribuição de bens produzidos, tendo seu sucesso temporal sido insignificante.

O autor explica que a bandeira liberal quanto à contenção do Estado, sempre esteve subjugada aos interesses da ordem sociorreprodutiva do capital, sendo legitimado pelas formações estatais em todos os tipos de neoliberalismo. Não surpreende, portanto, "que simultaneamente ao desenrolar da *crise estrutural* do sistema do capital, o então tendencioso liberalismo reformatório rapidamente se metamorfoseasse em uma forma mais agressiva de *neoliberalismo* apologético do Estado" (Mészáros, 2015, p.25).

Além disso, o autor complementa que é totalmente irrelevante debater "o *tamanho* da estrutura regulatória defendida sem tratar, ao mesmo tempo, a questão muito mais relevante e fundamental do *tipo* – e, assim, as *determinações qualitativas* – das estruturas de tomada de decisão e das formas correspondentes de controle" (Mészáros, 2015, p.22-23).

O núcleo central do debate não está se o Estado deve ser mínimo ou máximo para determinada classe social, mas compreender que o sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado (Mészáros, 2015). Nesse sentido, a correlação de forças para a realização de políticas e programas no âmbito do Estado frente a reivindicação dos interesses das classes em disputa não estão em condições de igualdade, posto que:

> A materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do capital são erguidas. Ela é inseparável da materialidade substantiva tanto do capital quanto do trabalho. Só uma visão combinada de sua *inter-relação tríplice* torna inteligíveis as funções legitimadoras do Estado do sistema do capital (Mészáros, 2015, p.28).

A tomada de decisão no âmbito do Estado, realizada por meio de seus órgãos e processos, são tendenciosamente realizados em proveito próprio. Assim, os defensores da democracia representativa "querem limitar as soluções dos nossos graves problemas à igualdade estritamente *formal* e a mais óbvia *falta de equidade substantiva* da esfera *política* de regulação do Estado, em que elas não podem ser encontradas" (Mészáros, 2015, p.22).

De acordo com Paulani (2008), o neoliberalismo se consolida como uma doutrina que exalta as virtudes incomparáveis do mercado, ao mesmo tempo em que critica o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar social e o intervencionismo estatal. De acordo com essa visão, tais práticas mitigavam as crises, limitavam a liberdade individual e enfraqueciam a competitividade, considerada fundamental para a prosperidade coletiva. A conexão entre o neoliberalismo, tanto como doutrina quanto como conjunto de práticas de políticas econômicas, e uma etapa específica do desenvolvimento capitalista começa a se estabelecer no final da década de 1970.

Apesar das divergências em torno da história intelectual do neoliberalismo, concordamos com Dardot e Laval (2016) que a racionalidade neoliberal é o resultado prático de uma série de experimentos políticos bastante diversos, conduzidos por diferentes governos nos anos 1980 e mesmo antes, se considerarmos a América Latina, particularmente os "laboratórios" que foram, nesse sentido, as ditaduras do Chile e da Argentina. Essa série de experimentos convergentes resultou no Consenso de Washington[17], que, em um dado momento, sintetizou, sob a forma de "modo de uso" governamental, uma racionalidade política válida universalmente. O neoliberalismo é, nesse sentido, "o que Michel Foucault chama de 'efeito global', ou seja, o efeito de processos muito heterogêneos, e não a aplicação deliberada de uma ideologia ou doutrina" (Andrade; Ota, 2015, p.284).

O período de regulação e intervenção estatal no pós-Segunda Guerra Mundial, conhecido como os "anos dourados do capitalismo", caracterizou-se por quase três décadas de forte crescimento econômico global, baixos níveis de desemprego e estabilidade inflacionária. No entanto, essa era de prosperidade começou a se desmantelar na década de 1970, com eventos como as crises do petróleo de 1973 e 1979, que elevaram os custos de produção, as crises fiscais que abalaram os Estados e o retorno da inflação elevada. Em 1979, a elevação agressiva das taxas de juros nos Estados Unidos, sob a liderança de Paul Volcker no Federal Reserve[18], consolidou essas mudanças. Esse movimento marcou o fim do período de ouro e deu início a

[17] O nome deriva do fato de o documento que sustenta tal consenso, baseado em um artigo escrito pelo economista John Williamson, congregar as medidas, todas de cunho liberal, consideradas consensuais para a recuperação das economias em desenvolvimento pelos economistas das instituições sediadas na capital americana (Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos EUA). Ele baseava-se em princípios de liberalização econômica, estabilidade macroeconômica e abertura ao mercado global.

[18] O Federal Reserve (ou Fed) é o banco central dos Estados Unidos. Ele foi criado em 1913 com o objetivo de fornecer estabilidade ao sistema financeiro do país. O Fed é responsável por formular e executar a política monetária dos EUA (Paulani, 2008).

uma nova fase do capitalismo, caracterizada pela hegemonia da lógica neoliberal e pela financeirização da economia (Paulani, 2008).

A crise gerada pelo choque do petróleo e sua profundidade nos países desenvolvidos favoreceram o crescimento de capitais voltados exclusivamente à valorização financeira. Os países latino-americanos, ao aumentar seu endividamento para enfrentar a crise, tornaram-se grandes vítimas desse movimento. O pagamento das dívidas por esses países até a crise da dívida na América Latina, no final de 1979, contribuiu para inflar ainda mais esses capitais, o que intensificou a pressão por liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros (Paulani, 2008).

O modelo de regulação do capitalismo dos "anos dourados" tornou-se inadequado diante do novo regime de acumulação financeira, marcado pela valorização do capital financeiro. Volátil, desconectado da produção material, de curto prazo e rentista, o capital financeiro exige total liberdade de circulação, sem restrições ou regulamentações que limitem seus movimentos. A prolongada crise recessiva, combinada com a elevação das taxas de juros, levou governos e direções empresariais de quase todo o mundo desenvolvido a adotar uma postura mais rígida em relação à classe trabalhadora (Paulani, 2008).

Chesnais (2008), caracterizou esse período do capitalismo como a mundialização do capital, definida como um regime institucional, político e econômico que prioriza o capital concentrado. Esse capital está, sobretudo, nas mãos de empresas transnacionais, grandes bancos globais e investidores institucionais financeiros. Esse regime é sustentado por uma série de instrumentos políticos e jurídicos internacionais que promovem a liberalização e a desregulamentação dos mercados financeiros, do comércio global e dos investimentos diretos. Seu objetivo central é garantir ampla liberdade de circulação e operação para essas corporações e instituições, fortalecendo sua posição dominante nas estruturas econômicas e políticas globais.

Os investidores institucionais são organizações financeiras especializadas, tanto bancárias quanto, sobretudo, não bancárias, como fundos de pensão, fundos de investimento coletivo e companhias de seguro. Sua principal função é valorizar o capital centralizado sob sua gestão, realizando investimentos em ações e títulos nos chamados mercados financeiros. Esses mercados operam como o espaço central para a circulação e valorização do dinheiro, permitindo que essas instituições maximizem os retornos sobre os recursos que administram, consolidando sua influência no sistema financeiro global (Chesnais, 2008).

O regime institucional caracterizado pela mundialização do capital, cujo desenvolvimento e influência global datam dos anos 1990, resulta de dois processos principais.

O primeiro refere-se aos movimentos internos do capital nas economias centrais, que buscaram contrariar a queda da taxa de lucro por meio da expansão para mercados externos. O segundo processo está relacionado à aplicação de políticas sistemáticas de liberalização e desregulamentação, impulsionadas por tratados multilaterais e bilaterais, projetados para facilitar o comércio, os fluxos financeiros e os investimentos diretos. Essas políticas, somadas à privatização de empresas públicas, encontraram sua maior consolidação no chamado Consenso de Washington, que definiu as bases da integração econômica global sob uma lógica neoliberal (Chesnais, 2008).

O regime institucional de liberalização e desregulamentação serve como base para o funcionamento das economias que adotam um regime de acumulação caracterizado como predominantemente financeiro. Esse modelo apresenta diversos traços marcantes, entre os quais se destacam: o controle acionário, especialmente em bolsas de valores, exercido por fundos de pensão (sistemas de aposentadoria privados baseados em capitalização) e fundos de investimento financeiro, que se tornam a forma predominante de propriedade do capital.

O nível de valorização dos títulos em bolsa desempenha um papel central, ditando as exigências de rentabilidade dos acionistas. Isso influencia diretamente o ritmo e a orientação setorial dos investimentos, assim como os ciclos macroeconômicos. Essa dinâmica resulta na remodelagem de estratégias industriais, nas formas de organização do trabalho e na reestruturação global dos investimentos, que são direcionados cada vez mais para atender às demandas de alta rentabilidade impostas pelos novos investidores e acionistas.

Os capitalistas financeiros se beneficiam tanto dos lucros gerados pelas dívidas públicas, sejam elas de países desenvolvidos ou em desenvolvimento, quanto dos rendimentos provenientes dos títulos de empresas administradas pelos capitalistas funcionais. Estes últimos conseguem concentrar e direcionar uma quantidade significativa de mais-valia para os acionistas. Para isso, utilizam estratégias robustas de governança corporativa, que incluem práticas, regras, processos e sistemas voltados à maximização do valor das ações, ao mesmo tempo em que integram a liberalização dos mercados e dos fluxos de capitais às inovações tecnológicas. Nos países periféricos, a entrada de novos acionistas no capital das empresas, associada à imposição de políticas de liberalização e privatização, tornou-se um mecanismo predatório, alterando profundamente as dinâmicas econômicas e sociais (Chesnais, 2008).

De acordo com Paulani (2008), para que o mercado assumisse o papel central no processo de reprodução material da sociedade, era necessário: reduzir o Estado ao mínimo indispensável, focando-se apenas na garantia das regras do sistema capitalista e evitando regulações excessivas; controlar rigorosamente os gastos públicos para evitar a inflação;

privatizar empresas estatais, mesmo em setores estratégicos, eliminando o papel do Estado como produtor; e abrir a economia para fomentar a concorrência, incentivando a eficiência e a competitividade dos produtores internos. Com o tempo, essas diretrizes incorporaram mecanismos de gestão de juros, câmbio e finanças públicas, transformando a política econômica neoliberal em uma espécie de negócio estatal. Essa evolução reflete a trajetória histórica do capitalismo e sua conexão com o pensamento neoliberal.

Quanto às ideias econômicas neoliberais, Paulani (2008) explica que o mercado é visto como a principal fonte de virtude e eficiência, defendendo-se a promoção do livre fluxo de mercadorias e capitais. Para alcançar essa liberdade, é necessário garantir que mercadorias e capitais estejam livres de barreiras. Nesse contexto, critica-se o Estado de bem-estar social, a existência de empresas estatais e a suposta ineficiência estatal, enquanto se valoriza a desregulamentação e a liberalização econômica como caminhos para o desenvolvimento.

Paulani (2008) adverte que o neoliberalismo se apresenta como uma verdadeira "profissão de fé" nas virtudes do mercado, isto é, como uma crença dogmática e quase religiosa de que tudo o que é produzido por ele seria inerentemente superior. Nesse contexto, defende-se a privatização de empresas públicas e a retirada de direitos sociais, conduzindo à implementação de constantes políticas de austeridade. Essas políticas incluem a liberalização dos mercados, como os de câmbio e os fluxos de capital, permitindo que a riqueza financeira circule livremente pelo planeta. A noção de liberdade defendida pelo neoliberalismo abrange diferentes aspectos, desde a possibilidade de o trabalhador negociar diretamente com o empregador até a escolha individual sobre onde e o que estudar, sem a interferência do Estado. No entanto, essa "liberdade" de mercado opera em detrimento da garantia dos direitos sociais e de qualquer perspectiva de proteção estatal, de modo que a liberdade individual se torna a expressão máxima de trabalhadores compelidos a vender sua força de trabalho a qualquer custo.

Ainda de acordo com a autora, as ideias econômicas neoliberais buscam responder à crise de sobreacumulação do capital – um fenômeno em que há excesso de capitais que já não encontram oportunidades de valorização no mesmo ritmo. Nesse contexto, o processo de privatização e a transferência de ativos do setor público para o privado criam novas possibilidades para o capital excedente, gerando oportunidades de aplicação e valorização. A lógica neoliberal sustenta que os serviços públicos oferecidos pelo Estado, como saúde e educação universais, devem ser reduzidos e controlados, pois são vistos como "barreiras" que limitam os ganhos do setor privado. Tudo o que é ofertado pelo Estado é percebido como algo que deixa de estar nas mãos do mercado, restringindo as oportunidades de lucro (Paulani, 2008).

Dessa forma, ao reduzir os gastos públicos e a oferta de bens e direitos universais, busca-se transferir essas funções para o setor privado. Esse movimento não apenas diminui o tamanho do Estado, mas também facilita a remoção de restrições impostas pela legislação, ampliando a capacidade, a agilidade e a flexibilidade do capital para extrair valor excedente e explorar todas as oportunidades de valorização e circulação no mercado global (Paulani, 2008).

Em síntese, a racionalidade neoliberal busca retirar do Estado a responsabilidade pela oferta de bens e serviços públicos essenciais, com o objetivo de abrir espaço para a valorização e a expansão do capital em todas as esferas da vida social tradicionalmente vinculadas à responsabilidade estatal. Sob essa lógica, mesmo quando um direito é formalmente garantido, a intenção subjacente não é assegurar o acesso universal, mas transferir recursos públicos para o setor privado, transformando direitos sociais em oportunidades de maximização dos lucros.

De outro modo, é importante destacar que o princípio neoliberal de restrição constante dos gastos públicos também se fundamenta no fato de que uma parte significativa dos impostos arrecadados pelo Estado, oriundos da geração de renda efetiva pela sociedade em um determinado período, é direcionada ao pagamento do serviço da dívida pública. Isso significa que uma fração expressiva dos recursos obtidos com o trabalho e a produção da sociedade é utilizada para remunerar os detentores desses ativos financeiros. Esses credores, embora recebam uma parcela considerável da riqueza gerada no período, não participam diretamente do processo produtivo ou da criação da riqueza em si.

Esse processo evidencia um desvio importante na distribuição da renda gerada pela sociedade. Em vez de ser reinvestida em políticas públicas, infraestrutura ou serviços essenciais, uma parcela significativa da arrecadação é transferida para indivíduos ou instituições que possuem títulos da dívida pública. Esse mecanismo reforça desigualdades estruturais, pois concentra riqueza nas mãos de uma elite financeira que lucra sem contribuir diretamente para o processo de produção, limitando o potencial de crescimento e desenvolvimento inclusivo da sociedade como um todo.

Sobre este aspecto, é importante destacar a trama associativa da relação do Estado com o capital, constituída por três dinâmicas que se complementam, conforme explica Paulani (2008, p. 119):

> A primeira delas é que, independentemente de se constituir ou não em âncora do sistema de preços, a taxa de juros paga pelo Estado aos papéis públicos transforma-se no piso a partir do qual todas as demais taxas (que diferem em função do tipo de operação, prazo e risco) são estabelecidas. Num mundo dominado pelos credores, não faz sentido permitir que o Estado, por conta de problemas no manejo da demanda agregada, opere taxas reais de juros muito reduzidas. Ao mesmo tempo, taxas de juros mais elevadas implicam crescimento das despesas do Estado com serviço da dívida e é preciso que sobre espaço em outras despesas (gastos sociais, investimentos em

> infraestrutura) para que esse crescimento possa ser enfrentado. A segunda razão é que taxas de inflação mais elevadas são sempre "pró-devedor", e, como cabe ao Estado controlar a oferta de moeda, é preciso que ele não seja constrangido a aumentá-la indevidamente para fazer face a gastos descontrolados. A terceira razão é que os papéis públicos são ativos financeiros por excelência. A garantia do controle dos gastos públicos, da taxa de inflação reduzida e do juro real elevado é ao mesmo tempo a garantia da remuneração real desse "capital fictício", como o chama Marx.

Desse modo, a gestão do Estado é conduzida com base nos princípios neoliberais de eficiência e rigor no controle dos gastos públicos, adotando práticas similares às de uma empresa. Essa abordagem fundamenta-se na ideia de que o Estado deve funcionar como uma organização privada, priorizando resultados financeiros, redução de custos e a maximização da produtividade. Assim, políticas públicas passam a ser avaliadas por métricas de desempenho, eficiência e retorno econômico, frequentemente em detrimento de sua função social.

O sistema da dívida pública consome grande parte do orçamento público, direcionados ao pagamento de juros e amortizações, em benefício de grandes credores, como bancos e investidores. Essa dinâmica reduz a capacidade do Estado de investir em áreas essenciais, enquanto políticas de austeridade reforçam a exploração e repressão futura dos trabalhadores, que arcam com a carga tributária para financiar essa dívida. Assim, os recursos do fundo público, provenientes de impostos, são apropriados pelo capital financeiro, perpetuando a concentração de riqueza e sujeição econômica da classe trabalhadora.

A gestão neoliberal do Estado, que opera como um negócio, mas com resultados opostos aos esperados no setor privado. Em vez de acumular e expandir recursos públicos, ocorre a dilapidação e o encolhimento do espaço econômico público, caracterizando uma espoliação. Apesar disso, o Estado não é fraco; pelo contrário, ele precisa ser forte e, em alguns casos, até violento, para atender aos interesses de grupos econômicos específicos (Paulani, 2008).

Dardot e Laval (2016) destacam quatro características fundamentais do neoliberalismo: a) o mercado é uma construção deliberada que exige a intervenção do Estado e um sistema jurídico específico; b) o Estado garante a concorrência entre os agentes econômicos, instaurando uma ordem que privilegia o mercado; c) o próprio Estado atua como uma empresa, seguindo as mesmas regras de mercado e substituindo o direito público pelo privado; d) o neoliberalismo transforma os indivíduos em "empresas de si mesmos", levando-os a otimizar suas vidas como capital e consolidando a gestão empresarial como modelo central de subjetivação.

Desse modo, os autores destacam que a racionalidade neoliberal é a "nova razão do mundo", que tem como traço fundamental a extensão ilimitada e totalizadora de uma lógica normativa, na qual duas dimensões distintas se complementam e se espalham por todas as

esferas da existência humana: a norma da concorrência e o modelo da empresa (Dardot; Laval, 2016).

A norma da concorrência, central à racionalidade neoliberal, transforma todas as áreas da vida humana em espaços competitivos, indo além do mercado econômico para abarcar educação, saúde, cultura e relações interpessoais. Sob essa lógica, indivíduos e instituições atuam como concorrentes buscando eficiência e produtividade. O modelo da empresa é outra dimensão central dessa racionalidade, redefinindo como pessoas e organizações se veem e operam. Indivíduos tornam-se "empreendedores de si mesmos", gerindo suas vidas como negócios, focados em maximizar capital humano e valor de mercado. Instituições, por sua vez, adotam práticas empresariais, priorizando eficiência, inovação e resultados mensuráveis.

O neoliberalismo não é apenas uma manifestação ou reflexo do poder do capital financeiro, mas uma forma de racionalidade que construiu as bases para seu desenvolvimento e fortalecimento. Além disso, vai além do campo econômico, sendo uma forma ampla de governança que influencia todas as atividades, instituições e relações sociais.

O conceito de sujeito neoliberal, central na obra de Dardot e Laval (2016), é essencial para compreender a nova razão do mundo, que vê a sociedade como uma empresa e exige novas normas de subjetivação. Esse sujeito é caracterizado, primeiramente, pela competitividade, sendo constantemente incentivado a ser autônomo, flexível, inovador, engajado e bem-sucedido, além de guiado, estimulado e empoderado para atingir seus objetivos. Em segundo lugar, destaca-se a despolitização, pois o neoliberalismo promove uma cisão com a política, reduzindo os sujeitos à lógica contábil e mercantil, onde são concebidos sob a ótica de interesses pessoais e corporativos, o que resulta em uma governança que prioriza eficiência e eficácia em detrimento da solidariedade e da justiça social.

O sujeito neoliberal é concebido como alguém que não pode falhar, pois ocupa simultaneamente o papel de trabalhador que gera capital e de acionista que dele usufrui. A lógica dessa condição do sujeito neoliberal reside na ideia de ser, ao mesmo tempo, seu próprio empregado e investidor, comprometido com um desempenho ilimitado e com o prazer irrestrito de desfrutar os frutos de sua acumulação (Dardot; Laval, 2016). Por essa ótica, as relações humanas e sociais são guiadas pelo lucro e pela autogestão eficiente. Além disso:

> Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, "formação por toda a vida"

> (*long life training*) e "empregabilidade", são modalidades estratégicas significativas. (Dardot; Laval, 2016, p.334).

A busca incessante pelo aprimoramento pessoal, impulsionada por paradigmas como a formação ao longo da vida e a empregabilidade, reflete uma mudança profunda na relação do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade. Essa lógica de autotransformação constante, que a priori pode ser vista tanto como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, reflete, sobretudo, uma pressão para corresponder às expectativas de um mercado que valoriza a eficiência, a competitividade e o desempenho máximo acima de tudo.

É importante ressaltar que a concretização das transformações promovidas pela racionalidade neoliberal foi viabilizada pelo abandono do pleno emprego como prioridade central da política econômica e pela fragilização e fragmentação dos sindicatos. A manutenção de níveis de atividade econômica abaixo do pleno emprego enfraquece os trabalhadores, forçando-os a aceitar quaisquer condições de trabalho, muitas vezes sem contar com o suporte de entidades políticas que os protejam, na tentativa de preservar a oportunidade de vender sua força de trabalho.

O levante neoliberal é marcado pela transição do modelo fordista[19], predominante durante o chamado "período de ouro" do capitalismo, fundamentado na lógica do keynesianismo. Entretanto, de acordo com Harvey (1998) entre 1965 e 1973, tornou-se evidente que o fordismo era incapaz de resolver os desafios de regulação no capitalismo. Essa limitação pode ser resumida pela palavra "rigidez", que se manifestava em três aspectos principais: os altos custos e a inflexibilidade dos investimentos em capital fixo, como fábricas e equipamentos; a suposição de crescimento estável nos mercados de consumo, que não correspondia à realidade econômica; e a dificuldade de adaptação nos mercados de trabalho e

[19] Henry Ford, em 1914, marcou simbolicamente o início do fordismo ao implementar o dia de oito horas e salário de cinco dólares para trabalhadores de sua linha de montagem em Dearborn, Michigan, baseada nos princípios do taylorismo, desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor em 1911. O taylorismo focava na eficiência e organização do trabalho, enquanto Ford expandiu essas ideias, criando o fordismo, que unia produção em massa, padronização e linhas de montagem. Ford inovou ao conectar produção em massa ao consumo em massa, promovendo um novo modelo de trabalho, gestão e uma ideologia modernista, democrática e populista (Harvey, 1998).

contratos, especialmente em setores monopolistas. Essas limitações destacaram a necessidade de modelos econômicos mais flexíveis e adaptáveis às mudanças globais.

Nesse modelo, as relações institucionais conectavam o capital monetário ao trabalho, o capital produtivo aos meios de produção e o capital-mercadoria aos produtos acabados de forma rígida e inflexível. Embora essas estruturas tenham sido eficazes em um contexto de relativa estabilidade econômica, elas se revelaram incapazes de lidar com as contradições inerentes ao capitalismo (Paulani, 2008).

Essa inadequação gerou a necessidade de novas formas de organização e regulação econômica, mais dinâmicas e adaptáveis. Esse movimento de transformação se alinha às demandas de um capitalismo globalizado, em que as instituições e mecanismos regulatórios devem responder de forma ágil às oscilações do mercado, à inovação tecnológica e às transformações nas relações de trabalho.

Harvey (1998), um dos principais teóricos sobre o tema, define a acumulação flexível como um novo regime do capitalismo contemporâneo, que surge em oposição à rigidez estrutural do fordismo. Essa transformação destaca-se por priorizar a flexibilidade em diversas dimensões, incluindo os processos produtivos, os mercados de trabalho e os padrões de consumo.

Segundo o autor, no centro dessa dinâmica está a emergência de novos setores produtivos, o desenvolvimento de formas inovadoras de prestação de serviços financeiros e a abertura de mercados inéditos. Além disso, a acumulação flexível impulsiona uma aceleração significativa nas inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais, redefinindo as bases da economia global. Essa fase do capitalismo também está intimamente ligada a mudanças rápidas e profundas nos padrões de desenvolvimento desigual, que afetam setores econômicos específicos e diferentes regiões do mundo (Harvey, 1998).

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas formas de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e sobretudo, altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A acumulação flexível representa uma transformação estrutural, em que o sistema passa a valorizar a capacidade de adaptação e inovação em todas as esferas – da produção ao consumo, da gestão ao mercado financeiro. Na essência desse regime está a dominância do capital financeiro, cuja principal característica é a flexibilidade. Isso significa que os fluxos de capital e produção podem ser reorganizados rapidamente para responder às oscilações do

mercado global, às inovações tecnológicas e às mudanças nas demandas dos consumidores (Paulani, 2008).

A flexibilidade do regime atual também se reflete em mudanças significativas nas relações de trabalho. A estabilidade e previsibilidade características do fordismo – com empregos estáveis, produção em massa e benefícios sociais assegurados – foram substituídas por relações de trabalho mais precárias, como contratos temporários, terceirizações e uma pressão crescente por produtividade.

O conjunto de transformações, que alterou profundamente as estruturas do sistema produtivo e político, teve como objetivo principal proporcionar ao capital a flexibilidade necessária para explorar oportunidades de acumulação em qualquer esfera onde elas surgissem. Seja no setor produtivo, no setor financeiro ou nos negócios relacionados ao Estado, essas mudanças buscaram garantir que o capital pudesse se movimentar de forma mais ágil e eficaz, maximizando seus lucros e adaptando-se rapidamente às condições dinâmicas do mercado global. Assim, a flexibilização tornou-se uma estratégia central para a manutenção e expansão da lógica capitalista em um cenário de constantes transformações.

Fontes (2008), ao atualizar e incorporar as teses de Lenin, analisa as transformações do capitalismo após o fim da Segunda Guerra Mundial, considerando as suas condições conjunturais e históricas. Nesse contexto, ocorreu uma mudança significativa que converteu o capitalismo concorrencial em imperialismo, também conhecido como capitalismo monopolista.

De acordo com a autora, o capital-imperialismo é caracterizado por quatro traços fundamentais: o predomínio do capital monetário, a dominação da pura propriedade capitalista, seu forte caráter expropriador e a criação e expansão de diversas entidades associativas e empresariais na sociedade civil para organizar os interesses burgueses e conter processos de lutas populares e sociais. Essas mudanças impactam diretamente as empresas, as dinâmicas de trabalho, a estrutura política, o progresso científico, a cultura e as relações sociais de forma geral. No entanto, essas transformações reforçam uma característica intrínseca e permanente do capital desde sua origem: a incessante necessidade de ampliação e reprodução, expandindo sua influência em todas as dimensões da vida social (Fontes, 2008)

A concentração e centralização brutal de capitais foi impulsionada por um salto escalar no processo de expropriações sociais, tanto primárias (como a expropriação da terra, da natureza e dos recursos ambientais) quanto secundárias (com a retirada agressiva de direitos conquistados pela classe trabalhadora). Isso alterou, de forma quantitativa e qualitativa, o caráter do capitalismo ao longo dessa expansão. Nesta fase histórica, a centralidade dos recursos

sociais de produção e a capacidade de gerar valor e operar os meios de produção tornaram-se mais importantes do que a posse direta dos meios de produção.

A concentração de capital refere-se ao aumento da massa de capital por meio do processo produtivo, no qual ocorre a reprodução ampliada do capital. Esse aumento é alcançado por meio da exploração da mais-valia e da incorporação de novos capitais ao processo de produção. Já a centralização do capital consiste na reunião de capitais já existentes por meio de processos como fusões, aquisições e abertura de capital na bolsa de valores, consolidando o controle do capital em um número menor de agentes econômicos. Esses dois mecanismos reforçam a dinâmica de acumulação e a concentração de poder econômico no sistema capitalista.

Segundo Fontes (2008), o Estado foi reconfigurado para assegurar a constante expansão, liberdade, capacidade produtiva e propriedade do capital, promovendo, de maneira crescente, maior espaço para a exploração capitalista. Essa reconfiguração visa garantir o controle jurídico e político sobre a força de trabalho e assegurar a equivalência do capital no cenário internacional. O Estado, ao garantir o predomínio do capital sobre os trabalhadores, busca atender parte de suas reivindicações, mas acaba por colocá-los sob a tutela do setor privado, reduzindo ao máximo as atividades exclusivas do próprio Estado. No Brasil, a racionalidade neoliberal foi desenvolvida a partir do final da década de 1980 e apresentou particularidades históricas, as quais serão abordadas no próximo tópico.

2.4 Estado Neoliberal no Brasil

Segundo Paulani (2008), o Brasil, embora tenha ingressado no "bonde da história" promovido pelo discurso neoliberal, fez isso por uma via distinta, assumindo um papel periférico e subordinado na economia global. Em vez de se consolidar como uma potência moderna, produtiva ou inovadora, o país foi moldado como uma "plataforma de valorização financeira internacional", em sintonia com o espírito rentista e financista que caracteriza o capitalismo contemporâneo. Esse papel, aliado à dinâmica brasileira na divisão internacional do trabalho, é marcado pela produção de bens de baixo valor agregado, sustentada pela exploração da mais-valia absoluta, com a mão de obra barata sendo sua principal "vantagem comparativa".

Após os turbulentos anos do primeiro governo civil eleito diretamente – marcados por eventos como o confisco de ativos, a iminência da hiperinflação e o impeachment do ex-presidente Collor de Mello –, Fernando Henrique Cardoso (FHC), então ministro da Fazenda e impulsionado pelo sucesso do Plano Real, venceu as eleições de 1994 contra Luiz Inácio Lula

da Silva. Ao assumir a presidência em 1995, FHC lançou um projeto de "modernização" do país, focado em reformas institucionais que buscavam consolidar o Brasil como uma economia emergente financeiramente estável. Seu objetivo era integrar o país à globalização, ao mesmo tempo em que convencia uma nação recém-democratizada, cheia de planos de soberania e desenvolvimento, dos benefícios dessas mudanças.

Esse projeto se materializou em um ambicioso plano de privatizações de empresas estatais, redução do tamanho do Estado e reforma gerencial, controle dos gastos públicos e abertura da economia. Tais processos, que já haviam se iniciado timidamente nos governos Collor e Itamar, seguem até os dias atuais. Os ganhos prometidos com o receituário neoliberal iam "do lugar ao sol no mercado global ao desenvolvimento sustentado, da manutenção da estabilidade monetária à distribuição de renda, da evolução tecnológica à modernização do país" (Paulani, 2008, p. 134).

O Estado neoliberal no Brasil emergiu de uma crise orgânica caracterizada por instabilidades econômicas, políticas e ideológicas durante a década de 1980. Conforme Alves (2024), o Brasil, como uma economia de capitalismo periférico subordinada à lógica do capital global, aderiu de forma definitiva e entusiástica ao Consenso de Washington e sua pragmática agenda neoliberal na década de 1990. Essa adesão foi uma decisão política da burguesia brasileira, que, historicamente, esteve organicamente alinhada aos interesses do poder imperial dos Estados Unidos. Essa mesma classe liderou o golpe militar de 1964, sustentou o regime autocrático até seu declínio e conduziu uma transição gradual e controlada para a democracia política, em convergência com os interesses militares durante a década de 1980.

A Constituição Federal de 1988 foi resultado das intensas correlações de forças sociais e políticas que marcaram o Brasil na década de 1980. Ela consolidou o predomínio da hegemonia burguesa sob o conceito de Estado Democrático de Direito, representando um marco no processo de redemocratização do país após o regime militar, mas sem tirar a estrutura do poder político e econômico das mãos do capital.

O aumento do tamanho e da intervenção do Estado na economia se tornou um desafio ainda maior após a promulgação da Constituição de 1988, que ampliou significativamente suas responsabilidades. Com um número crescente de demandas e tarefas definidas constitucionalmente, o Estado enfrentava dificuldades para equilibrar essas obrigações com a priorização de políticas que garantissem ganhos reais para as aplicações financeiras, expondo os limites de sua atuação diante de interesses conflitantes (Paulani, 2008).

No contexto das correlações de forças que marcaram a elaboração e promulgação da Constituição de 1988, aliadas às políticas neoliberais da década de 1990, as fronteiras entre o

ensino público e o privado-mercantil tornaram-se cada vez mais tênues. Esse cenário culminou na abertura jurídica da educação superior ao mercado e na legitimação da modalidade de EaD, consolidando uma lógica de mercantilização que impactou profundamente a expansão desse nível de ensino e dessa modalidade no Brasil (Sguissardi; 2021; Leher, 2022).

O avanço do neoliberalismo no Brasil trouxe à tona a necessidade de o Estado criar e liberar um ambiente de negócios mais favorável ao setor privado e financeiro, já que a legislação vigente priorizava os direitos sociais e do Estado em detrimento dos credores financeiros. Para esses credores, o cenário permanecia desfavorável devido à ausência de mecanismos legais eficazes para exercer um controle mais rigoroso sobre os governantes e assegurar que os compromissos financeiros fossem devidamente honrados. Esse processo configurou uma espécie de "estado de exceção econômico", instaurado gradualmente, que passou a justificar medidas neoliberais extremas em nome da suposta salvação e modernização do país (Paulani, 2008).

Dentre as diversas medidas operacionais no contexto das mudanças institucionais voltadas para consolidar o Brasil como um mercado financeiro emergente no governo FHC, Paulani (2008) destaca a promulgação, em maio de 2000, da Lei Complementar nº 101, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Essa legislação estabelece regras para a gestão das finanças públicas, visando controlar os gastos do setor público, garantir o equilíbrio fiscal e evitar déficits excessivos, além de prever sanções para gestores que descumprissem suas diretrizes. No entanto, ao priorizar os interesses dos credores do Estado e do capital em geral, conferindo-lhes benefícios legais que reforçaram sua posição privilegiada, a LRF revelou o claro compromisso do governo de FHC com as demandas desse setor, consolidando a lógica neoliberal predominante no período.

De acordo com Paulani (2008), embora o levante neoliberal tenha se iniciado no governo Collor, continuado no governo Itamar Franco e aprofundado ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foi no governo Lula (2003–2011) que o Brasil se consolidou como uma "plataforma de valorização financeira internacional". A tão esperada refundação da sociedade, projetada com a eleição de um partido de esquerda, o PT, foi adiada indefinidamente. Com base em um diagnóstico alarmista, que apontava o país à beira de um colapso econômico no período pós-eleições de 2002, o governo que assumiu em janeiro de 2003 utilizou esse cenário como álibi para não apenas preservar, mas também aprofundar as políticas econômicas neoliberais que marcaram os oito anos do governo FHC.

A consolidação do Brasil como uma plataforma de valorização financeira no governo Lula, a partir de 2003, resultou da continuidade de reformas estruturais no âmbito econômico e

político, em conformidade com a lógica neoliberal. Dentre as medidas iniciais, destacou-se a reforma da previdência do setor público, uma iniciativa que não havia sido concretizada na gestão FHC. Essa reforma abriu caminho para a criação de um mercado privado de previdência, atendendo aos interesses de longo prazo do setor financeiro, que há mais de duas décadas buscava explorar esse segmento, tanto no âmbito nacional quanto internacional (Paulani, 2008).

Esse processo foi posteriormente reconfigurado com a proposta de reforma do sistema previdenciário durante o governo Temer e consolidado em 2019, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, no governo Bolsonaro, que aprofundou mudanças estruturais na previdência brasileira a favor sistema financeiro. Em uma síntese mais atual a autora explica que:

> Todo o arcabouço institucional que emoldura hoje o funcionamento do capitalismo brasileiro foi construído a partir do princípio maior de atender com presteza e precisão os interesses da riqueza financeira, em particular dos credores e investidores externos. Esse traço permanece praticamente intocado ao longo dos governos de FHC e de Lula/Dilma, a despeito das diferenças que os separam. É dessa forma que se explicam a enorme abertura financeira, com ausência de qualquer controle sobre os fluxos internacionais de capital, a internacionalização do mercado brasileiro de bônus, as concessões tributárias a proprietários de ações e a ganhos financeiros de não residentes, as alterações legais para dar maior garantia aos credores do Estado (Lei da Responsabilidade Fiscal) e do setor privado (reforma da Lei de Falências), as alterações no regime geral previdenciário (INSS) e nos regimes próprios de servidores públicos e, last but not least, a adoção de um receituário macroeconômico agressivamente voltado para o benefício da riqueza financeira, baseado na austeridade fiscal e em taxas reais de juros absurdamente elevadas, frequentemente as campeãs do mundo (Paulani, 2017, p. 30).

Para Paulani (2017), desde os anos 1990, o Brasil vive sob a hegemonia do receituário neoliberal e do setor financeiro, caracterizada pela predominância do capital financeiro e do setor bancário-financeiro. Esse processo ocorre com o permanente aval do Estado, independente da orientação ideológica do partido que ocupa o poder no Executivo federal, evidenciando como a racionalidade financeira se sobrepõe às disputas políticas tradicionais e molda as decisões econômicas de forma estrutural e duradoura (Paulani, 2017; Alves; 2024).

Alves (2024), analisa o estado neoliberal brasileiro sob a perspectiva dos estudos gramscianos, caracterizando-o como a materialidade política ampliada do capital. Ele afirma que, na era neoliberal, o Estado político do capital deve ser compreendido como um Estado ampliado, que integra tanto a sociedade política quanto a sociedade civil, estruturando-se sob a lógica neoliberal para garantir a reprodução da dominação burguesa no Brasil.

Assim, utilizando a concepção do Estado ampliado de Gramsci como ferramenta teórica e metodológica, Alves (2024) ressalta o papel essencial das entidades e associações da sociedade civil como espaços de disputa pela hegemonia, seja em favor ou em oposição aos

interesses do capital. Nesse contexto, a construção da hegemonia e a atuação dos intelectuais se tornam elementos de importância central, tanto no campo teórico quanto político.

O Estado capitalista ampliado criou uma sociedade civil à imagem e semelhança da hegemonia do capital, resultando em uma sociedade civil neoliberal que aprofunda a miséria da modernidade burguesa no Brasil. Projetada para conter os conflitos de classe, essa sociedade é caracterizada pela falta de civilidade e pelo domínio ideológico, restringindo a contestação social a espaços marginais, como as redes sociais. Esse processo culminou na degradação da democracia liberal ao longo das últimas três décadas.

Com base nessa concepção, Alves (2024) interpreta o estado neoliberal como a manifestação política do declínio civilizatório no Brasil. Mais de três décadas sob esse modelo revelaram os impactos de suas práticas, estruturadas em três subsistemas interligados: o subsistema da oligarquia financeira[20], caracterizado pela lógica de austeridade permanente que prioriza o pagamento da dívida pública e o favorecimento do capital financeiro em detrimento dos investimentos sociais; o subsistema de superexploração do trabalho, que perpetua baixos salários e condições de trabalho precarizadas, aprofundando as desigualdades sociais; e o subsistema de produção da ignorância cultural, impulsionado por uma manipulação midiática intensa e sem precedentes, que contribui para a alienação e a manutenção das estruturas de poder.

Alves (2024), observa que os subsistemas de superexploração do trabalho e de produção da ignorância cultural não surgiram diretamente da dominação da oligarquia financeira, mas são resultado de determinações históricas específicas da formação social capitalista no Brasil. A oligarquia financeira, considerada a espinha dorsal do Estado neoliberal, tem como principal mecanismo o subsistema da dívida pública, que opera a financeirização da riqueza no Brasil.

O Estado neoliberal é estruturado pelo subsistema da oligarquia financeira, consolidado a partir da década de 1990, que organiza o poder da burguesia brasileira e suas frações. Esse sistema reflete a predominância da mundialização financeira, com o capital financeiro permeando tanto a sociedade política quanto a sociedade civil. A financeirização domina até mesmo as corporações não financeiras, alinhando as frações da burguesia brasileira (industrial, comercial e bancária) aos interesses da oligarquia. Além disso, esse subsistema controla tanto a classe dominante quanto setores intermediários que investem no mercado financeiro.

[20] O termo “oligarquia”, conforme o Alves (2024) utiliza, refere-se à concentração do poder supremo do capital em um grupo restrito de indivíduos, famílias ou instituições financeiras dominantes, que exercem controle sobre as principais decisões econômicas e políticas.

A burguesia brasileira utiliza o sistema da dívida pública como uma ferramenta para alavancar lucros fictícios, especialmente diante da crise estrutural de lucratividade do capitalismo no Brasil. Nesse contexto, o Estado brasileiro se tornou uma poderosa máquina de transferência de renda, desviando recursos gerados pelo trabalho para as mãos de investidores financeiros e frações da burguesia. Essa dinâmica aprofunda a exploração dos trabalhadores e reforça a concentração de riqueza nas elites econômicas, consolidando a financeirização como eixo central do Estado neoliberal (Alves, 2024).

O sistema de superexploração do trabalho no Brasil se baseia em quatro pilares: a ampla disponibilidade de mão de obra para o capital; a consolidação da superexploração como um traço cultural, com baixos salários e produtividade, mesmo no setor público, onde a captura do orçamento pela oligarquia financeira limita condições dignas; a desindustrialização nas últimas três décadas, que enfraqueceu o setor industrial, tradicionalmente melhor remunerado; e a transição para uma sociedade de serviços, marcada pelo aumento do trabalho por conta própria, resultado da incapacidade do capitalismo brasileiro de absorver toda a força de trabalho. Em todos os casos, predominam a precariedade salarial e a intensificação extrema do trabalho (Alves, 2024).

No Brasil, a dominação oligárquico-burguesa tem se mantido historicamente por meio do cooptação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, cuja função seria produzir uma contra-ideologia para questionar o sistema hegemônico, e pela consolidação de uma cultura de ignorância. Essa estratégia de poder baseia-se na ampliação sistemática da ignorância cultural, conduzida por agentes culturais tradicionais e modernos, como meios de comunicação de massa (televisão, rádio, jornais e revistas) e diferentes denominações religiosas (católica, protestante, pentecostal e neopentecostal) (Alves, 2024).

Esse processo foi ainda mais intensificado com a ascensão das redes sociais, que ampliaram significativamente a capacidade de disseminação de narrativas hegemônicas. As redes sociais, operando sob a lógica algorítmica do capital, priorizam conteúdos simplificados e emocionalmente carregados, favorecendo a manipulação ideológica e a desinformação em larga escala. Assim, tornam-se ferramentas eficazes para fortalecer a hegemonia burguesa, ao mesmo tempo que marginalizam as vozes dissidentes e neutralizam a contestação social, reduzindo-a a bolhas digitais. Essa dinâmica reforça o isolamento das classes subalternas e dificulta a organização política contra-hegemônica, consolidando ainda mais o controle ideológico da classe dominante.

Além disso, escolas e universidades frequentemente deixam de estimular o pensamento teórico e crítico, o que favorece a perpetuação da ordem oligárquico-burguesa, que encontra

cada vez menos espaço para contestação. O maior êxito da classe dominante brasileira foi aprofundar e perpetuar a ignorância cultural, tanto nas massas populares quanto nas classes médias, intensificada pelo cooptação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, consolidando, assim, a formação do sujeito neoliberal.

Alves (2024), analisa que o sujeito neoliberal no Brasil é caracterizado pelo cooptação das forças políticas de esquerda e pela captura da subjetividade do trabalho pelo capital nos âmbitos social, político e ideológico. Com a formação do Estado neoliberal, a dominação burguesa ampliada expôs a fraqueza orgânica da esquerda brasileira, especialmente do PT, que, ao renunciar ao papel de intelectual orgânico das classes subalternas, optou pela conciliação de classes e pela administração da ordem neoliberal em vez de construir um novo projeto de poder e Estado. Para o autor, essa rendição intelectual, moral e política dos intelectuais da esquerda foi fundamental para a consolidação da hegemonia burguesa materializada no Estado ampliado neoliberal.

Alves (2024) afirma que, desde a década de 1990, essa estrutura de poder vem sendo sustentada por diferentes governos na República Federativa do Brasil. Nesse processo, embora governos de distintas orientações políticas tenham assumido a direção do Estado, a racionalidade neoliberal permaneceu como referência para a condução das políticas econômicas e sociais. No caso dos governos do PT, sob a lógica do lulismo, observou-se a manutenção e o aprofundamento de mecanismos de conciliação de classes compatíveis com a ordem neoliberal, contribuindo para a reprodução das condições de acumulação do capital. Essa dinâmica foi reconfigurada e intensificada nos governos Temer, Bolsonaro e Lula, expressando as diferentes formas pelas quais o Estado capitalista responde às contradições e às necessidades de reprodução do capital em cada conjuntura histórica.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a força da racionalidade neoliberal está em sua capacidade de se apresentar como inevitável, suprimindo a ideia de alternativas viáveis e consolidando-se como a única lógica possível. Essa percepção é intensificada pela ausência de críticos e opositores efetivos, o que facilita sua naturalização. O neoliberalismo não opera apenas por coerção, mas principalmente por consenso, utilizando discursos e práticas que transformam a sociedade em um ambiente de competição constante. Essa racionalidade, além de moldar instituições e políticas, captura subjetividades, restringe a resistência coletiva e age como um dispositivo que impede o pensamento crítico. Ao eliminar a capacidade de enxergar a realidade como uma totalidade concreta e contraditória, o neoliberalismo reforça sua hegemonia, limitando a reflexão e a possibilidade de transformação social.

O neoliberalismo, portanto, é uma política e estratégia que visa modificar a sociedade e transformar o ser humano em sua essência. Desde sua expansão, o neoliberalismo tem como alvo o sistema escolar e universitário, pois são espaços fundamentais para a formação de subjetividades. Essas instituições são vistas como lugares de produção de "capital humano", moldando sujeitos produtivos e competitivos, alinhados à lógica da concorrência generalizada (Laval, 2019).

2.5 Racionalidade neoliberal, financeirização e expansão da educação superior privada mercantil e da modalidade de EaD

A racionalidade neoliberal não se limita a políticas monetárias ou austeridade econômica no âmbito do Estado; seu objetivo é alterar os valores, as relações dos indivíduos consigo mesmos, difundindo uma relação capitalista em que cada pessoa se considera um capital a ser gerido. Isso começa cedo, com a ideia de que os estudos são um investimento que deve gerar retorno financeiro. A escola neoliberal se estrutura sobre os pilares da eficiência, desempenho e rentabilidade, promovendo a visão de cada indivíduo como empreendedor de si mesmo, um gestor de seu próprio "capital".

A política neoliberal busca tornar a escola mais eficiente ao promover a abertura do mercado educacional ao setor privado, incentivando a concorrência tanto entre instituições privadas quanto com o setor público, entre professores e estudantes. Baseada na ideologia de que a competição é o caminho para alcançar igualdade e liberdade, essa lógica posiciona estudantes e suas famílias como consumidores responsáveis por escolher cursos, preços e ofertas, exercendo sua "liberdade" com base no investimento financeiro realizado. Esse modelo, denominado pelos neoliberais como "soberania do mercado consumidor", parte do pressuposto de que a concorrência proporcionará todas as vantagens necessárias para melhorar o sistema educacional (Laval, 2019).

Para Dowbor e Blandy (2022), o marco da liberalização e mercantilização da educação no Brasil foi influenciado pelo movimento internacional de criação dos organismos internacionais no final dos anos 1940 e operacionalizado a partir da fundação da Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, quando foi assinado o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, conhecido como GATT, que regula o comércio de bens sob a perspectiva das regras de comercialização e lucratividade em áreas como conhecimento, investimentos e serviços. Nesse acordo, ao se definir 12 serviços, incluíram-se educação, saúde, meio ambiente e outros, comumente ofertados e regulamentados pelo Estado, como parte dos direitos do cidadão. "Em 1998, a OMC divulgou um documento sobre serviços educacionais, que, além de indicar a

importância econômica da educação, exalta o potencial comercial de serviços educacionais." (Dowbor; Blandy, 2022, p. 806).

De acordo com Leher (2022) no âmbito de um sistema econômico capitalista, o conceito de mercantilização designa o processo pelo qual bens materiais, serviços, ideias, recursos naturais e até informações pessoais são transformados em mercadorias, ou seja, em produtos que podem ser negociados no mercado. Essencialmente, uma mercadoria é caracterizada como "qualquer coisa destinada à troca" ou como um objeto que possui valor econômico no contexto das relações de mercado. Dessa forma, a mercantilização ilustra a dinâmica do sistema capitalista ao atribuir valores econômicos a aspectos que, tradicionalmente, poderiam estar fora da lógica comercial.

O Estado brasileiro passou por um processo complexo de influência ideológica baseado na racionalidade neoliberal desde o final da década de 1980, que se apoia em princípios como austeridade fiscal, liberalização da economia e redução da regulamentação dos direitos sociais. Essa transformação alterou as funções públicas previstas na Constituição e afetou diretamente o direito à educação, que é dever do Estado e direito dos cidadãos (Leher, 2022).

A mercantilização da educação superior e da modalidade de EaD foi um processo fruto da indução aberta e explícita do Estado Brasileiro, que deu legalidade, proteção jurídica e legitimidade para o setor específico com fins lucrativos, por meio de leis, decretos, diretrizes, portarias, resoluções e programas federais para beneficiar diversas frações empresariais da burguesia nacional e internacional (Sguissardi, 2016, 2019; Seki, 2021a; Leher, 2019).

Sguissardi (2019) localiza três marcos importantes do início da mercantilização da educação superior brasileira: a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.306/1997[21], os quais, em conjunto, regulamentam e consolidam a educação superior como um negócio com fins lucrativos. Enquanto o primeiro, em seu artigo 209, reconhece que o ensino é livre à iniciativa privada, o segundo, em seu artigo 20, prevê a existência de instituições privadas, sejam elas particulares ou com fins lucrativos, e o terceiro consolida a finalidade mercantil do ensino superior. Assim,

[21] O artigo 7º do decreto estabelece que as instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (Brasil, 1997).

> [...] em 1999, já 48% das mais de mil IES do país tinham conseguido o aval do Cade e se transformado em IES particulares com fins de lucro. Passados mais 11 anos, em 2010, estas já atingiam o percentual de 77.8% do total de 1.850 IES do país [...] passados também 10 anos da edição desse decreto, a Kroton, a Anhanguera, a Estácio e o SEB abriam, em 2007, seu capital e faziam sua oferta pública inicial de ações (*IPO*) na Bolsa de São Paulo (Sguissardi, 2019, p.50).

A expansão das IES privadas com fins lucrativos no Brasil reflete um movimento global de financeirização da educação, no qual o ensino superior passa a ser tratado como uma mercadoria, impulsionado por um conjunto de marcos legais deliberadamente ajustados para essa finalidade. Esse processo evidencia a articulação entre Estado e mercado na conformação de um modelo educacional que, sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, subordina sua estrutura e funcionamento à lógica do capital. Dessa forma, as IES deixam de ser vistas prioritariamente como espaços de produção e difusão do conhecimento crítico para se tornarem nichos de investimento altamente lucrativos. A concentração do setor em grandes grupos empresariais e sua inserção na bolsa de valores demonstram que o objetivo central dessas instituições é associar-se à disputa pela qualificação da força de trabalho sob sua lógica e à maximização dos rendimentos de seus acionistas.

No contexto da legalização e da expansão das IES privadas-mercantis, a modalidade de EaD no Brasil foi institucionalizada e legitimada na oferta de cursos superiores regulares, tendo uma trajetória relativamente recente. O marco inicial desse processo foi a LDB nº 9.394/96, que desencadeou a institucionalização da modalidade. Os primeiros registros nas estatísticas oficiais ocorreram nos anos 2000, inicialmente restritos a instituições públicas. A partir de 2002, o setor privado começou a oferecer cursos superiores na modalidade de EaD e, em um curto espaço de tempo, sua participação cresceu de forma agressiva e vertiginosa. Já em 2004, a oferta de cursos no setor privado ultrapassou, em termos percentuais, a das instituições públicas, representando 63,6% contra 36,4% no setor público. Da mesma forma, em 2005, o setor privado também superou o público no número de matrículas, concentrando 52,4% das matrículas, enquanto o setor público detinha 47,6% (Giolo, 2010; 2018).

Ao afirmar que a EaD no Brasil é um fenômeno do século XXI, Giolo (2018) rompe com a tradição historiográfica que compreende a EaD como um processo de evolução geracional dos métodos de formação[22], no qual os sujeitos estavam em tempos e lugares distintos, caracterizados pelos meios de comunicação utilizados, como correspondência, rádio,

[22] É possível encontrar na literatura nacional e internacional vários modelos de gerações e fases historiográficas sobre a EaD. Um exemplo é a caracterização das cinco gerações de EaD, desenvolvida por Moore e Kearsley (2013), e bastante difundida no Brasil, quais sejam: 1) correspondência; 2) transmissão por rádio e televisão; 3) universidades abertas; 4) teleconferência; 5) internet/WEB.

televisão, internet, entre outros. Para o autor, essas experiências, além de serem predominantemente não formais e complementares à educação escolar, tiveram pouca expressividade na formação da população brasileira. Essas características diferem completamente da institucionalidade atual da EaD, que está assentada, principalmente, na oferta de cursos superiores de graduação, com as mesmas prerrogativas da modalidade presencial. Apesar de corroborar a compreensão de que a EaD é um fenômeno do século XXI, o autor destaca que suas bases e fundamentos começaram a ser construídos a partir dos anos 1990.

Giolo (2010) explica que os interesses privados tiveram um papel destacado na constituição da EaD no Brasil, tendo como marco institucional a criação, em 21 de junho de 1995, em São Paulo, ABED, caracterizada à época[23] como uma sociedade científica, sem fins lucrativos, que tem como finalidades promover o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da Educação a Distância. Entretanto, para o autor, "que pesem suas incursões no terreno da pesquisa e na troca de experiências, o foco central da ação da ABED sempre foi a política" (Giolo, 2010, p. 1278). Desde a sua criação, essa associação tem elaborado documentos que subsidiaram a inserção da EaD nos ordenamentos legais e a operacionalização de políticas educacionais, participando ativamente da elaboração da LDB n.9394/96 e da regulamentação do artigo 80, bem como do Plano Nacional de Educação de 2001-2010[24].

Um aspecto central para a constituição da EaD no Brasil, na busca por conquistar espaço legal e institucional, foi a formação, em 1999, no âmbito do Congresso Nacional, de uma Frente Parlamentar de Apoio à Educação a Distância[25], composta por 62 deputados e 2 senadores, de

---

[23] Atualmente ABED se anuncia como, associação científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza, tem sua Diretoria escolhida em eleições livres e democráticas. Foi criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. E tem como objetivos: - estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas; - incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância; - apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos; - promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância;- fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância. Informação disponível em: https://www.abed.org.br/site/

[24] Enquanto modalidade de ensino, a EaD teve 22 metas no PNE 2001-2010, que se referiam à criação de mecanismos legais, com o objetivo de orientar e credenciar instituições de ensino, implementar sistemas de avaliação, além de desenvolver ações e estratégias para a disseminação da EaD por meio do uso de diferentes meios de comunicação disponíveis no país. Também buscava a ampliação da infraestrutura, a redução dos custos dos serviços de comunicação e informação, a expansão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a viabilização da inclusão digital para alunos, professores e funcionários da educação básica e superior, e, especialmente, o incremento da EaD na formação inicial e continuada dos professores da educação básica (Dourado; Santos, 2011, p.157).

[25] A Frente Parlamentar de Apoio à Educação a Distância foi criada em 1999, mas não há um registro claro sobre quando exatamente ela foi formalmente encerrada ou dissolvida. Sabe-se, porém, que essa frente teve um papel ativo na defesa e promoção da expansão da modalidade de EaD no Brasil. Ao longo do tempo, sua atuação foi provavelmente reduzida ou descontinuada à medida que o tema passou a ser mais integrado à agenda educacional

13 partidos, abrangendo 22 Estados e o Distrito Federal. Tanto a ABED quanto a Frente Parlamentar defendiam "a máxima flexibilização e reivindicam para o Estado um papel apenas direcionador e estimulador. Nada de estruturas rígidas de avaliação e controle. A eficácia dessa artilharia não foi nada desprezível" (Giolo, 2010, p. 1281).

Para Lima (2011), a configuração da EaD no Brasil só pode ser analisada em sua essência, em seus nexos e determinações, quando inscrita no conjunto de alterações constitutivas da reforma neoliberal da educação superior no Brasil no período de 1990. Para a autora, tal reforma está alinhada às políticas dos organismos internacionais para a educação superior nos países latino-americanos, que têm como objetivo ampliar a ação do capital em crise em sua busca por novos campos de exploração. "A educação torna-se um lucrativo serviço a ser negociado no 'mercado educacional', bem como a difundir a concepção hegemônica de educação e de sociabilidade em tempos de neoliberalismo" (Lima, 2011, p. 20).

De acordo com Alonso (2010), o discurso que dá legitimidade à oferta e à expansão da modalidade de EaD tem dois temas recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, seja ela inicial e/ou continuada. Assim, desde a década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) até os dias atuais, foram produzidos um conjunto de leis, decretos, resoluções, portarias, documentos, ações, programas e projetos que regulamentaram e promoveram a expansão exponencial da modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, em IES públicas e privadas.

Lima (2011) explica que, até meados da década de 1990, a EaD era utilizada por meio da oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, predominantemente por cursos de correspondência e telecursos transmitidos pela televisão. Nessa década, com o advento da internet e das TIC, iniciou-se o processo que culminou com a implementação de uma política de educação superior a distância.

Segundo Castro e Cabral Neto (2009), a formulação de políticas para a educação superior por meio da EaD começou na década de 1990, tendo como marco principal a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, quando se promoveu a orientação de que a EaD deveria ser uma estratégia para expandir a oferta de educação básica. Tais diretrizes foram inseridas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), do governo Itamar Franco (1992-1995), que previa a estruturação do Sistema Nacional de

nacional e a EaD recebeu maior apoio institucional, governamental e parlamentar. Atualmente, a modalidade é amplamente defendida pela Frente Parlamentar Mista da Educação, formada em abril de 2019. Essa bancada, composta por mais de 200 parlamentares entre deputados e senadores, tem como missão defender uma educação pública de qualidade, com atuação significativa no Congresso Nacional. Informação disponível em: https://frentedaeducacao.org.br/

Educação a Distância e subsidiou a criação da Secretaria de Educação a Distância, em 1996, na estrutura do MEC.

Entretanto, foi no governo FHC, em seu planejamento político-estratégico (1995-1998), que a EaD assumiu um lugar de destaque e passou a ser recomendada em larga escala, demarcando a concepção de que a utilização das tecnologias pode contribuir para a melhoria do sistema educacional do país, com destaque para o uso da televisão, do computador e da internet e, sobretudo, para sua operacionalização em programas de formação e atualização de professores (Castro; Cabral Neto, 2009).

Nesse período, o setor público também disputou a configuração da EaD no Brasil por meio da criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) em 1999, que foi um consórcio universitário e se apresentou como canal de capacitação dos profissionais do magistério por cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada, por meio do ensino superior público, gratuito e de qualidade. Tal experiência também contou com o apoio da Frente Parlamentar de Apoio à Educação a Distância, e os estudos desenvolvidos por representantes da UniRede serviram de base para a criação de políticas educacionais como o Pró-licenciatura (2005) e a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006). Em virtude de não ter logrado êxito, essa experiência se reconfigurou e, atualmente, é denominada Associação Universidade em Rede[26] (UniRede).

A articulação dos interesses das frações burguesas do Brasil para construir a institucionalidade da EaD não estava deslocada de uma agenda global para a educação, orientada pelos organismos internacionais, em especial, pelo BM, pela UNESCO e, também, pela OMC, sob a aparência do acesso à educação nos países periféricos. Entretanto, uma análise minuciosa "demonstra que a educação a distância, pela forma e conteúdo que apresenta, constitui-se em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor 'mercado educacional', principalmente para os empresários estadunidenses e europeus" (Lima, 2007, p. 81).

[26] De acordo com seu estatuto, a UniRede é uma entidade civil sem fins lucrativos e sem vinculações políticas ou religiosas. Sua finalidade é promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação Aberta e a Distância, bem como de processos formativos cuja mediação didático-pedagógica ocorra por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação. Seu primeiro objetivo delimita que a associação atua em defesa da EaD tanto no âmbito público quanto no privado, visando desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação Aberta e a Distância. Informação disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/

Lima (2007), ao analisar os principais documentos e recomendações dos organismos internacionais sobre a utilização das TICs na educação superior na década de 1990 e no início dos anos 2000, indica que a EaD é configurada como:

> [...] passaporte da educação para a "globalização econômica" e a "sociedade da informação"; 2) estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo; 3) uma política de "inclusão social" dos setores mais empobrecidos da sociedade; 4) uma via de internacionalização da educação superior, concebida como comercialização e transferência de tecnologia produzida nos países centrais; 5) certificação em larga escala, especialmente para a formação e treinamento de professores em serviço; 6) um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando, inclusive, uma nova designação para o professor, que passa a ser um "facilitador", "animador", "tutor" ou "monitor". (Lima, 2007, p.87-89).

Ainda com base na autora, compreende-se que um dos principais eixos norteadores da centralidade do discurso dos organismos internacionais sobre o uso das TICs na educação a distância está articulado à promessa integradora do trabalhador ao novo projeto hegemônico nos marcos da "globalização econômica" e da "sociedade da informação". Tal promessa é operada pela ideologia burguesa por meio da narrativa da perda da centralidade do trabalho, substituído pelo conhecimento/informação.

De outro modo, trata-se de uma falácia, pois o aumento da influência da informação na economia, entretanto, não significa a conversão do capitalismo em uma "sociedade da informação", pois "esse aumento não altera a natureza da reprodução do capital. A 'sociedade da informação' é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor e socialmente assentada na extração da mais-valia" (Lima, 2007, p. 87).

Pela lógica do ideário burguês, o desemprego estrutural é resultado da desqualificação do trabalhador, sendo considerado como "analfabeto digital", incapaz de atender às exigências da sociedade da informação, operada pela capacidade comunicativa das novas tecnologias e pela produtividade do mercado informatizado, "omitindo-se que não são as novas tecnologias as causadoras do desemprego (um suposto 'desemprego tecnológico'), mas a lógica de acumulação do capital, que expulsa o trabalho vivo" (Lima, 2007, p. 88).

É nesse sentido que, na formação dos trabalhadores pela EaD, entende-se que a aquisição de competências e habilidades para se adaptar às mutações da sociedade burguesa, com mediação das TICs, já representaria o seu ingresso nas normas e exigências do mercado de trabalho informatizado. Por essa lógica, esconde-se a estratégia político-econômica de produção de inovações tecnológicas nos países do capitalismo central e sua venda nos países periféricos, garantindo novas cadeias de produção de valor para o capital (Lima, 2007).

A modernização da educação operada pelas TICs representa a eliminação das fronteiras sociais, promovendo o acesso à informação em tempo real e operando de forma flexível no espaço e no tempo. Isso significa afirmar que a EaD pode promover a inclusão social de grupos desfavorecidos e geograficamente distantes. De outro modo, oculta-se que "no espaço convivem tempos desiguais e estruturas técnicas diferenciadas. As inovações tecnológicas não alcançam todos os países e regiões, apenas aqueles de interesse do capital" (Lima, 2007, p. 89).

Para os Organismos Internacionais, a oferta da educação superior pela EaD representava a diversificação dos cursos das IES e dos programas, devendo estar associada à diversificação do financiamento como forma de diluição das fronteiras entre o público e o privado, e direcionada para as camadas sociais mais desfavorecidas. Portanto, sugere-se que ela se realize em cursos de curta duração, principalmente voltados para a formação e treinamento em serviço de professores para a educação básica, operando um amplo processo de certificação em larga escala e reconfigurando o trabalho docente pela perda da centralidade da categoria trabalho. Em síntese, é forçoso reconhecer que a promessa integradora da configuração da educação superior pela EaD "omite uma importante estratégia de aligeiramento da formação profissional e configuração de um importante campo de exploração lucrativa para os empresários brasileiros e internacionais, sob a condução dos organismos internacionais do capital" (Lima, 2007, p. 90).

Como se pode evidenciar por meio dos estudos apresentados, a inclusão da EaD nos marcos legais e políticos insere-se na ofensiva do capital dentro da lógica da racionalidade neoliberal, visando reduzir os custos da formação da força de trabalho e ampliar seu controle sobre os conteúdos, métodos de ensino e processos pedagógicos que incidem sobre a formação profissional e política da classe trabalhadora, buscando incessantemente maximizar a mercantilização da educação brasileira.

Aplicada à educação de modo geral, a mercantilização no Brasil se refere a um amplo processo de comercialização da oferta de cursos, serviços e produtos educacionais. Esse fenômeno não apenas transforma a educação em uma mercadoria, mas também reconfigura profundamente os processos educativos e suas finalidades. A lógica mercantil introduz critérios de eficiência, rentabilidade e competitividade, fazendo com que as instituições educacionais passem a priorizar resultados financeiros e demandas do mercado, promovendo uma visão pragmática, utilitarista e instrumental do ensino. Leher (2022), ao analisar o contexto atual da mercantilização, apresenta uma síntese fundamental, conforme demonstrado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Aspectos gerais da mercantilização aplicada a educação

a) comercialização de um bem (a educação) cuja condição de mercadoria causa 'estranhamento' por ter sido estabelecida, historicamente, nas constituições como direito do cidadão e dever do Estado. O

estranhamento é justificado pelo fato de que em muitos países a educação está sendo efetivamente convertida em mercadoria, deslocando a educação do que é comum, público, para a esfera do consumo individual por meio de contratos entre fornecedores do serviço e os seus consumidores, contratos que pressupõem a existência de lucros;
b) comercialização de um serviço *sui generis* no mercado, pois deslocado do rol dos direitos sociais para o mercado e, nessa condição, pode ser objeto de concorrência entre grupos econômicos, empresas locais e fornecedores ditos sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicos, comunitários);
c) comercialização de um serviço que, desde o final dos anos 1990, pode ser objeto de concorrência entre empresas locais e multinacionais, inclusive com ramificações com corporações que operam no mercado mundial (acentuando sua condição de mercadoria, tal como expressos a partir de 1995 no Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC e no *Trade in Service Agreement* -TISA[27]);
d) comercialização de um serviço que, desde 2005, pode ser fornecido por meio de grandes corporações e *holdings* com participação de fundos de investimentos, na forma de sociedades anônimas, inclusive com ações nas bolsas de valores, alicerçadas em complexas interconexões com a dinâmica financeira que podem alcançar, inclusive, o conselho de administração dos grupos educacionais, convertendo-os nos principais centros de poder das instituições educacionais sob controle de fundos;
e) comercialização de novos tipos de mercadorias e serviços educacionais, por meio da ação de *holdings* que ampliam o rol da integração horizontal (livros, cartilhas, sistemas de ensino, plataformas de trabalho) e, cada vez mais, a integração vertical (por meio de novos grupos resultantes da associação com as corporações de telefonia, ofertando cursos a partir da interface com provedores de telefonia celular, empréstimos financeiros aos estudantes por agências financeiras associadas etc.);

Fonte: Elabora pelo autor com base em Leher (2022, p.85-86).

A mercantilização da educação, conforme descrita, revela um deslocamento estrutural da educação do campo dos direitos sociais para a lógica do mercado, transformando-a em um serviço concorrencial e lucrativo. Esse processo não apenas redefine a relação entre o Estado e a oferta educacional, mas também consolida um modelo em que a educação se torna um ativo financeiro, sujeito às dinâmicas do capital global. A crescente influência de grandes corporações e fundos de investimento na gestão educacional evidencia a financeirização do setor, onde o interesse pedagógico é subordinado à busca por rentabilidade. A expansão das holdings educacionais, associadas a grupos financeiros e de telecomunicações, reforça a integração entre diferentes setores do mercado, criando um ambiente em que o ensino se torna um produto moldado por interesses privados. Assim, a educação, antes concebida como um direito coletivo, passa a ser tratada como um bem individualizado, acessível de acordo com a capacidade de consumo, intensificando as desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Apesar de a mercantilização atingir todos os níveis educacionais, é no ensino superior que o Brasil se destaca mundialmente, consolidando-se como um dos principais exemplos globais da influência da lógica de mercado na oferta e estrutura dos serviços educacionais (Leher, 2022). A educação superior brasileira foi transformada em um bem de consumo, acessível principalmente àqueles que possuem condições financeiras para arcar com seus

[27] O Acordo sobre o Comércio de Serviços (TiSA - Trade in Services Agreement) é um tratado internacional proposto com o objetivo de liberalizar o comércio de serviços entre os países participantes. Ele foi negociado principalmente entre membros da OMC, mas opera fora da estrutura formal da OMC. O TiSA busca reduzir barreiras ao comércio internacional de serviços, melhorar o acesso aos mercados e estabelecer regras comuns para o comércio de serviços.

custos. Nesse contexto, os alunos são tratados como clientes, e os cursos, sobretudo os oferecidos a distância, como produtos amplamente massificados e distribuídos em centenas de polos espalhados pelo Brasil.

Essa mercantilização tem sido defendida, de maneira contraditória, sob o argumento de modernização, eficiência e inovação, com a introdução das novas tecnologias digitais. Contudo, na prática, ela esconde interesses mercadológicos e a necessidade de formar o sujeito neoliberal. Além disso, essa lógica frequentemente prioriza áreas do conhecimento com maior potencial de retorno financeiro, em detrimento de campos considerados menos lucrativos. Tal dinâmica reflete uma transformação profunda no significado da educação, que deixa de ser vista como um direito universal e passa a ser tratada como mercadoria, regulada pelos interesses empresariais dos capitais de ensino, grandes grupos empresariais dominados por bancos e fundos de investimento detentores de capital monetário. Esse processo está inserido no contexto da financeirização, conforme explicado por Seki (2021a, p.53):

> [...] a financeirização deve ser considerada como um processo social no qual a centralização de capitais monetários disponíveis para a rentabilização por meio de colocações (investimentos, ativos financeiros, empréstimos etc.) se torna importante o bastante para centralizar tendencialmente todas as formas de relações sociais no nível da reprodução global do capital. Isto é, a financeirização envolve simultaneamente a produção, a circulação do valor e a sua repartição sob a forma de lucro, juros e renda da terra entre todos os setores e departamentos da economia burguesa. O capital monetário tem existência efêmera, seu único destino viável ao capitalista que o detém é assumir uma forma concreta e ser valorizado. Frequentemente esses capitais monetários assumem a forma de capitais portadores de juros, numa relação que lhes permite adentrar no terreno da produção (e não permanecer exterior a esta).

É importante destacar que os capitais financeiros dependem diretamente da produção, pois, sem a valorização gerada pelo capital produtivo (funcionante), o capital monetário, que envolve, por exemplo, a geração de juros, empréstimos e investimentos, também não se realiza. Como afirma Seki (2021a, p. 53), "não existe nenhuma condição social de realização desses capitais fora da produção, sua exterioridade é meramente aparente e parece se nutrir de que se realize sempre por contratos (ativos financeiros, contratos de empréstimos, debêntures, acordos de investimentos etc.)". Esse argumento revela que a movimentação do capital financeiro está, na realidade, atrelada à produção de bens e serviços, sendo a atividade produtiva o verdadeiro motor de sua valorização.

De acordo com Seki (2021b), o processo que transformou as IES privadas em plataformas de valorização[28] de capitais monetários começou a ser construído na década de

[28] Seki (2021a) denomina de plataformas os capitais existentes sob a forma de empresas e que se configuram quase que exclusivamente com o objetivo de captar colocações de capitais monetários e rentabilizá-los sob a forma

1960, durante a ditadura civil-militar de 1964. Nesse período, o processo de mercantilização e privatização do ensino superior já estava em curso e estágio avançado, com um forte entrelaçamento entre dirigentes das IES privadas, cursinhos pré-vestibulares e a direção política do regime empresarial-militar na área educacional. No atual estágio de desenvolvimento do capital:

> O que temos é que a privatização da educação deixou suas roupagens precedentes e se reconfigurou, assumindo um novo *modus operandi* que cumulou todas as contradições criadas anteriormente numa forma extremamente complexa, representada nos emaranhamentos econômicos que reuniram aparelhos privados de hegemonia, o Estado e uma miríade de organismos econômicos, tais como seguradoras, bancos, fundos de investimentos, corretoras, bolsas de valores numa densa articulação de interesses cujos efeitos são e serão sentidos no presente e no futuro da educação nacional (Seki, 2021b, p.50).

Desde o final dos anos de 1990, esses agentes financeiros passaram a desempenhar um papel central nas IES privadas, ocupando posições estratégicas nos conselhos de administração e exercendo controle sobre as decisões das mantenedoras e instituições associadas para garantir a produtividade e a valorização do valor. Essa influência lhes permitiu direcionar processos de fusões e aquisições, além de redefinir as dinâmicas pedagógicas e laborais, incluindo a oferta de modalidades de ensino, a comercialização de cursos e a captação de alunos. Esse movimento consolidou grandes oligopólios educacionais que, além de dominar o ensino superior brasileiro, expandem sua atuação para a educação básica e a formação de professores, desempenhando um papel estratégico em todo o sistema educacional do país (Seki, 2021a).

De acordo com Seki (2020a), o primeiro caso documentado de ingresso de bancos e fundos de investimento nas mantenedoras e instituições privadas de ensino ocorreu em 1988, com a participação do Banco Opportunity no Grupo Pitágoras. Esse evento é considerado a primeira grande aplicação de capital no processo de financeirização do ensino superior brasileiro, associado ao movimento de concentração e centralização de capitais. Essa dinâmica resultou na formação de oligopólios educacionais, um fenômeno que ganhou força especialmente após as mudanças legais promovidas pela Constituição Federal de 1988 e LDB n° 9.394/96.

Antes de 2007, quando as primeiras IES realizaram a oferta pública de ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBOVESPA), diversos capitais estrangeiros já buscavam

---

de juros e dividendos distribuídos aos seus proprietários; ao mesmo tempo em que, a um custo cada vez maior para os trabalhadores, todas relações de pulsão de mais-valor são empregadas assegurando aos capitalistas as garantias de liquidez.

alternativas para investir no setor educacional brasileiro. Nesse contexto, em 2007, a Kroton destacou-se ao realizar sua Oferta Pública Inicial (IPO), consolidando o avanço do processo de financeirização e expansão do ensino superior privado no Brasil (Seki, 2021a).

A partir dos anos 2000, a crise estrutural do capital levou grandes volumes de monetários dos países centrais a buscarem valorização nas economias periféricas, especialmente na América Latina. No Brasil, esses capitais aproveitaram as oportunidades criadas pelos espaços deixados pelas instituições públicas, devido aos processos de privatização em áreas como educação, saúde, previdência e segurança. No ensino superior, esse cenário revelou-se particularmente favorável, oferecendo terreno fértil para a expansão dos capitais monetários sedentos por rentabilidade sob a forma de juros e dividendos. Esse movimento não apenas assegurou alta rentabilidade a curto e médio prazo, como também intensificou a transferência de recursos do fundo público para o setor privado, beneficiando os investidores envolvidos nessas áreas (Seki, 2021a).

O processo de entrada de fundos de investimento nas instituições de ensino superior brasileiras, iniciado em 1997/1998, foi ampliado pela crise do capitalismo de 2007/2008 e suas ondas subsequentes. Dessa interação entre capitais financeiros (internos e estrangeiros) e "as empresas de ensino superior emergiram as gigantescas corporações de ensino na educação brasileira, tais como a Kroton/Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional Unip, Ânima, Laureate e Cruzeiro do Sul, para citar algumas, que hoje dominam as matrículas no ensino superior (Seki, 2021b, p. 49).

Segundo o autor, a concentração de matrículas nas grandes corporações do setor educacional resulta de mais de uma década de intensas fusões e aquisições envolvendo IES e suas mantenedoras. Esse crescimento, classificado como inorgânico, ocorre por meio da compra, fusão ou incorporação de instituições já existentes, em vez da criação de novas. Esse movimento ganhou força no final dos anos 1990 e, nos anos 2000, tornou-se a principal estratégia de expansão do capital no Ensino Superior brasileiro. Entre 2008 e 2017, foram realizadas 257 operações desse tipo em todos os níveis educacionais do país. Nesse cenário, quatro grandes grupos — Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima — responderam por 77 aquisições, movimentando cerca de R$ 8,3 bilhões (Seki, 2021b).

De acordo com Chaves (2019), a lógica de financeirização e mundialização da Educação Superior mercantilizada, acompanhada de estratégias de gestão, favorece a oligopolização do setor, caracterizado pela existência de poucas empresas que dominam a oferta desse nível de ensino, o que não é compatível com os princípios que orientam os processos formativos, uma vez que o objetivo final é a acumulação ampliada de capital. Para a autora, "a inserção de capital

especulativo na Educação Superior brasileira ocorre de duas formas: a) pela inclusão de grupos educacionais em mercados de ações e bolsas de valores; b) por meio do ingresso de grupos estrangeiros de capitais, tanto fechados quanto abertos" (Chaves, 2019, p. 68).

Leher (2022), apresenta uma breve caracterização da mercantilização da educação superior no país evidenciando a complexidade e características:

> A partir de 2008, período de acentuada queda da taxa de lucro não financeiro e de crise financeira global, grandes investidores buscaram ativos reais. Diversos fundos de investimentos enxergaram o potencial do mercado educacional brasileiro iniciando o vasto ciclo de aquisições e de formação dos avantajados grupos de educação superior com potencial monopólico. A principal novidade foi a presença de fundos de investimentos (sobretudo de *private equity*) de distintas características. As aquisições alicerçadas pelos fundos de investimentos não se caracterizam exclusivamente pela lógica dos conglomerados de empresas isoladas, na forma de integração vertical do capital. A estratégia adotada pelos fundos foi de investir também na integração horizontal, promovendo pesadas reengenharias, intensificação da exploração do trabalho, mudanças curriculares simplificadoras (baseadas nas ditas competências) e guiadas pela lógica da redução de custos, resultando na criação de ciclos básicos genéricos, envolvendo diversos cursos, assim como centralização das áreas administrativas e financeiras dos grupos adquiridos. Já reestruturados, os maiores grupos realizaram a abertura de capitais (na forma de sociedades anônimas) e passaram a negociar suas ações nas bolsas de valores e a robustecer a integração vertical, especialmente com os setores de tecnologia da comunicação e informação e de telefonia (Leher, 2022, p.89).

Tanto Leher (2022) quanto Seki (2021a) enfatizam que a mercantilização e financeirização da educação superior foram impulsionadas por legislações permissivas e programas federais estratégicos. Nesse contexto, o governo federal direcionou recursos substanciais por meio de políticas que, embora respondessem às demandas históricas da classe trabalhadora por maior acesso ao ensino superior e promovessem a inclusão de populações previamente excluídas desse nível de ensino, tinham como principal objetivo a transferência de recursos do fundo público para o capital privado. Entre essas políticas, destacam-se o FIES, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), que desempenharam um papel crucial na expansão do setor privado na educação superior.

As origens do FIES remontam ao período do regime civil-militar, em 1975, quando foi criado o Programa de Crédito Educativo. No entanto, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, atualmente denominado FIES, foi instituído em 1999 com o objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, privados e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Sob o governo Lula (2002-2010), o programa ganhou uma nova configuração e dimensão. Para ter acesso ao financiamento, o estudante precisa atender aos critérios socioeconômicos e técnicos definidos na legislação.

Nesse programa, o pagamento realizado pelo Governo Federal é efetivado por meio de certificados federais representativos de dívida contra o Tesouro Nacional, isto é, títulos da dívida pública que deveriam servir para o pagamento de tributos. Dessa forma, as IES e suas mantenedoras puderam negociar seus certificados no mercado privado, aumentando a circulação de títulos da dívida pública nas praças financeiras (Seki, 2021a).

O PROUNI foi criado durante o governo Lula (2003–2011) por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245/2004, e posteriormente instituído pela Lei nº 11.096/2005. O programa consiste em uma modalidade de isenção tributária para IES privadas que oferecem bolsas de 50% a 100% aos estudantes participantes do programa federal, desde que estes atendam aos critérios socioeconômicos estabelecidos. Enquanto o FIES permite a emissão de títulos da dívida pública, o PROUNI promove a desoneração tributária, e essa associação possibilitou o acúmulo de certificados da dívida pública pelas IES e suas mantenedoras (Seki, 2021a).

O programa PROIES, criado no governo Dilma em 2012 pela Lei nº 12.688/2012, tem como objetivo a recuperação tributária das IES. Em contrapartida, essas instituições oferecem bolsas de cursos de graduação para estudantes com base em critérios socioeconômicos. No entanto, em vez de substituir o pagamento de tributos, o programa declara a moratória das dívidas das pequenas e médias IES que aderirem a ele. Essas instituições, que enfrentam dificuldades financeiras devido à concorrência com grandes conglomerados educacionais beneficiados pelo FIES e pelo PROUNI, poderiam obter a moratória de suas dívidas por quatro anos, renováveis por mais quatro. Além disso, parte das dívidas com o Estado poderia ser convertida em bolsas de estudos semelhantes às do PROUNI, transferindo os débitos para o Tesouro Nacional, o que liberava essas instituições de suas dívidas e facilitava sua venda para grandes grupos educacionais (Seki, 2021a).

Esses programas federais foram responsáveis por uma trama associativa que direcionou grandes volumes de recursos para os capitais de ensino. Reis e Chaves (2021), ao analisarem a trajetória dos programas FIES e PROUNI no período de 2013 a 2020, em comparação com o orçamento das universidades federais, identificam que:

> Os recursos públicos destinados aos dois programas apresentaram uma trajetória ascendente de 2013 a 2017.Evoluíram de R$ 12,941 bilhões para 25,855 bilhões, um crescimento de 99,80%. Nesse mesmo período, o orçamento das universidades federais apresentou um crescimento de 1,85%, evoluíram de R$ 57,278 bilhões para R$ 58,336bilhões. A partir de 2018, os recursos apresentaram uma trajetória descendente. De 2017 a 2020, os recursos públicos destinados ao Fies/Prouni declinaram de R$ 25,855 bilhões para R$ 9,103 bilhões, uma queda de 64,79%. Nesse mesmo período, o orçamento das universidades foi reduzido de R$58,336 bilhões para R$ 57,142 bilhões, uma queda de 2,05% (Reis; Chaves, 2021, p. 16-17).

.

Nesse sentido, no período analisado pelos autores (2013 a 2020), os recursos públicos destinados pelo governo federal para financiar as instituições privadas de ensino superior, “por meio do Fundo de Financiamento Estudantil -Fies e Programa Universidade para Todos - ProUni, representaram, em média, o equivalente a 30,99% dos recursos recebidos pelas universidades federais” (Reis; Chaves, 2021, p. 16-17).

O PROUNI permite a adesão de IES privadas que oferecem cursos tanto na modalidade presencial quanto a distância. Na prática, estudantes de baixa renda podem solicitar bolsas integrais ou parciais em cursos ofertados na modalidade de EaD nessas instituições. Por outro lado, o FIES restringiu, até o ano de 2022, o financiamento exclusivamente a cursos presenciais. Entretanto, a partir de 2017, com o aumento das taxas de juros e a implementação de condições mais rigorosas para a obtenção do financiamento, houve uma queda significativa na quantidade de novos contratos firmados, encerrando uma trajetória ascendente: o número de contratos passou de 76.000 em 2010 para 733.000 em 2014, mas caiu para apenas 47.000 em 2021 (Sculdeler; Tassoni, 2023). Essa restrição foi posteriormente modificada pela Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022, que alterou a Lei nº 10.260/2001, passando a permitir o financiamento estudantil também para cursos superiores ofertados na modalidade de EaD (Brasil, 2022b; Brasil, 2001), conforme será analisado na seção 6 desta tese.

Esse declínio nos contratos impactou diretamente as corporações do setor educacional privado, que registraram uma redução nas taxas de lucro. Como consequência, os investidores de fundos que controlam essas instituições, receosos com a possível desvalorização de seus ativos, pressionaram por reestruturações nas IES privadas-mercantis. Essas medidas incluíram, principalmente, demissões em massa de profissionais da educação nas IES e a intensificação da exploração de outras cadeias de valor, como a expansão de cursos EaD, que apresentam custos operacionais mais baixos e maior potencial de retorno financeiro (Leher, 2019).

Sculdeler e Tassoni (2023) constataram que a expansão de cursos na modalidade de EaD, com mensalidades mais acessíveis, foi a principal estratégia comercial adotada pelas IES privadas para minimizar o encolhimento na captação de alunos de menor poder aquisitivo, em virtude da redução na oferta do FIES. Os autores associam essa situação à crise política e econômica de 2015, ocorrida durante o governo Dilma Rousseff, e ao governo Temer, ambos marcados pela implementação de medidas de austeridade fiscal, que resultaram na gradual diminuição do programa de financiamento estudantil.

Os autores evidenciaram também que, embora as críticas feitas ao FIES como um dos principais protagonistas da financeirização da educação sejam relevantes, é possível afirmar

que o programa promoveu uma ampla e diversificada inclusão de estudantes das classes mais vulneráveis no ensino superior. A expansão da modalidade de EaD com cursos baratos foi uma das principais estratégias da IES providas para evitar que o espaço deixado pelo FIES ficasse vazio.

A redução no número de contratos do FIES ocorreu devido a uma série de mudanças no programa a partir de 2014, como a restrição do público-alvo a alunos com renda familiar per capita de até três salários-mínimos, elevação da taxa de juros, aumento da parcela do aluno no pagamento da mensalidade do curso e o compartilhamento do valor dos encargos educacionais com as IES. Além disso, ocorreram mudanças significativas no modelo de contratação do financiamento, incluindo a exigência de comprovação, por parte do estudante, de nota mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nota diferente de zero na redação e o retorno da obrigatoriedade de fiador nos contratos (Sculdeler; Tassoni, 2023).

Com base em dados da Hoper Educação, o estudo mostrou que, nos períodos de auge dos contratos do programa (2010-2014), o valor médio das mensalidades dos cursos ofertados pelas instituições privadas manteve-se constante, pois o governo federal era o principal cliente dos grandes grupos empresariais. No entanto, a redução dos contratos foi acompanhada pela expansão da modalidade de EaD e pela diminuição do valor médio das mensalidades, que passou de R$ 390,00 em 2014 para R$ 248,00 em 2021 (Sculdeler; Tassoni, 2023).

Além disso, Sculdeler e Tassoni (2023) analisaram os relatórios administrativos dos cinco grupos empresariais educacionais com ações negociadas na bolsa de valores brasileira (Cogna Educacional, Yduqs Participações, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul Educacional e Ânima Educação), com o objetivo de demonstrar que a expansão da EaD foi decisiva para a continuidade do crescimento das maiores corporações do setor educacional no Brasil. Com base nessa análise, os autores puderam afirmar que:

> [...] com o gradual encolhimento do crédito destinado a novos contratos do Fies, a partir da segunda metade da década de 2010, a oferta em larga escala de cursos de graduação na modalidade EaD apresentou-se como uma estratégia compensatória para a captação de alunos que não teriam condições financeiras de suportar mensalidades de cursos presenciais e também não teriam o perfil elegível para fazer uso das bolsas concedidas pelo Prouni. Tais relatórios indicaram que as cinco empresas mantiveram o crescimento quantitativo da base de alunos com a expansão da oferta de cursos EaD, segmento que foi apontado como o nicho preferencial para os próximos anos e, com essa estratégia, todas pontuaram o aumento do número de polos de apoio como base do crescimento (Sculdeler; Tassoni, 2023, p.17).

A transformação dos oligopólios educacionais em plataformas de rentabilização de capitais ocorreu por meio da rentabilidade assegurada por uma relação que, paradoxalmente, envolve, por um lado, o aumento do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior, e, por

outro, o endividamento dessas mesmas classes em contratos de financiamento, tanto públicos, como o FIES, quanto privados, oferecidos pelas próprias IES, além da captura da renda familiar por meio do pagamento das mensalidades.

De outro modo, a conversão das IES em oligopólios de ensino, por meio de aquisições e fusões, não seria possível sem a relação com o amoldamento subjetivo da imprensa brasileira e as diversas entidades representativas dos interesses de classe dos capitais de ensino. Essas entidades "têm o objetivo comum de apresentar o ensino privado como comparável à educação pública e afirmar, peremptoriamente, que esta última é ineficiente e desconectada da realidade (e outras perdífias)" (Seki, 2021b, p. 57). Em seu estudo, o autor apresenta uma lista com 56 entidades associativas criadas entre 1931 e 2016, as quais representam, direta ou indiretamente, os interesses do ensino superior privado.

Entretanto, não bastava apenas reduzir o preço das mensalidades; era necessário flexibilizar as normas que permitissem a expansão exponencial da modalidade. Na segunda década do século XXI, especialmente entre os anos de 2016 e 2019, o estudo de Costa, Oliveira e Gomes (2020) constataram que o Estado brasileiro flexibilizou as normas para o credenciamento e a avaliação da educação superior. Segundo os autores, "há uma crescente ampliação dos processos e mecanismos de flexibilização e de (des)regulamentação por meio da adoção de critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão de cursos e vagas, sobretudo de IES privadas, especialmente na EaD" (Costa; Oliveira; Gomes, 2020, p. 15).

O processo de mercantilização da educação superior foi intensificado nos governos de Temer e Bolsonaro que, frente à crise econômica e à implementação da agenda neoliberal, reduziram os gastos públicos e o papel do Estado nas políticas sociais. A respeito do que vinha acontecendo, Costa, Oliveira e Gomes (2020, p.16) pontuam que "as mudanças em curso, favorecem a ação dos grandes grupos econômicos e financeiros em termos da expansão da educação superior, especialmente na modalidade a distância".

Ainda segundo os mesmos autores, as alterações normativas apresentadas, tiveram como centralidade "facilitar e favorecer a expansão privada, sobretudo daquelas que operam por meio da financeirização, o que resulta em alterações nas finalidades, na organização, nas condições de oferta e no funcionamento das IES" (Costa; Oliveira; Gomes, 2020, p.16).

Kato, Chaves e Meguis (2020) explicam que a etapa atual de expansão da educação superior, intensificada com a abertura do capital, em 2007, de quatro grupos educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) reconfigura o foco, a missão, os valores dessas empresas educacionais. As autoras dizem que as empresas passam a se pautar na gestão profissionalizada, "na maximização dos lucros dos seus acionistas, com a unificação de

modelos pedagógicos e avaliativos e alterações no trabalho do professor, não só mudanças nas relações de trabalho, mas também na sua natureza pedagógica" (Kato; Chaves; Meguis, 2020, p.04).

Seki (2021a) explica que, por trás das complexas teias de relações capitalistas, estão os processos concretos e nada fictícios de exploração do trabalho que subjazem às IES, bem como as transformações em sua natureza pedagógica, cujas consequências têm um amplo alcance para as formas de consciência, socialização do conhecimento e para o futuro das novas gerações:

> Por mais capitalizadas que venham se tornando as IES, seus trabalhadores não desaparecem, ao contrário, por todos os lados encontramos a força de trabalho estirada no funcionamento desses capitais de ensino – o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho, incluso o trabalho docente. Em lugar do professor e técnicos-administrativos, uma miríade de intrusões que vêm para dividir funções ou substituir tarefas: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável. Trata-se de uma fração do espectro significativo de trabalhadores premido pela massificação, planificação e padronização de processos na educação e sua transformação em atividade fabril. Em suma, pela subsunção real de suas atividades aos capitais que agora dominam o ensino (Seki, 2021a, p.19).

As transformações apontadas pelo autor encontraram solo fértil na expansão da modalidade de EaD, sustentada por uma infraestrutura tecnológica que reconfigura o trabalho educacional e administrativo das IES. De acordo com Seki, Souza e Evangelista (2019) a EaD reduz substancialmente os custos de produção das matrículas, além de facilitar sua execução, ao diminuir drasticamente a interação direta entre professor e aluno, bem como os custos com edificações, funcionários, pesquisas, núcleos e laboratórios, entre outros. Embora esses custos sejam redirecionados para a infraestrutura de redes, servidores, plataformas de aprendizagem e estúdios de gravação, a complexificação da cadeia produtiva de conteúdos escolares, disponíveis ao longo do tempo, diminui consideravelmente o peso dos investimentos. Assim, "investir em educação a distância é um negócio amplamente vantajoso para o capitalismo, permitindo replicar dezenas ou centenas de vezes mais ao superar a limitação da sala de aula (Seki; Souza; Evangelista, 2019, p.126).

Por essa lógica, a prioridade das IES não está mais na profundidade do conhecimento, mas nos custos relacionados à captação e à retenção dos alunos; nem na qualificação dos docentes, e sim no impacto financeiro de seus salários nas folhas de pagamento. Os projetos pedagógicos dos cursos não são discutidos em termos de sua qualidade formativa, mas em

função da necessidade de adequação ao tempo mínimo de formação exigido por lei e à capacidade de gerar uma taxa de mensalidades que favoreça as IES. Assim, as instituições de ensino se transformam, cada vez mais, em espaços semelhantes a fábricas, refletindo o processo de subsunção real do trabalho ao capital, que resulta na alienação dos trabalhadores das funções intelectuais essenciais à prática educacional (Seki, 2021a).

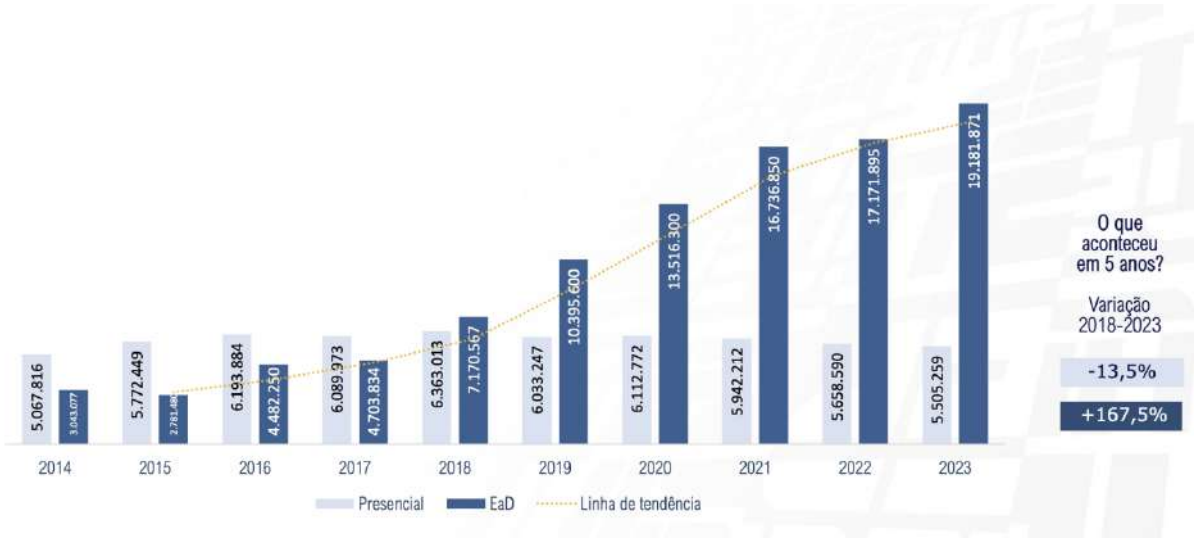
O contexto político e econômico apresentado resultou no quadro atual do ensino superior brasileiro em 2023, no qual, das 2.580 IES, 1.473 são com fins lucrativos, 792 são sem fins lucrativos, 138 são estaduais, 221 são federais e 57 são municipais. Dessa forma, 2.264 IES (87,7%) são privadas (com e sem fins lucrativos) e apenas 316 IES (12,3%) são públicas. A rede privada, composta por instituições com e sem fins lucrativos, é majoritariamente formada por faculdades (1.791), seguidas por 384 centros universitários e 98 universidades (Brasil, 2024a).

O crescimento expressivo da EaD no ensino superior no Brasil é refletido pela quantidade de vagas ofertadas. Em 2023, com um total de 19.181.871 vagas em cursos de graduação, a EaD representou 77,2% do total de vagas no ensino superior. Destas, 134.881 vagas estavam em IES públicas e 19.046.990 em IES privadas. Dentro do setor privado, 16.015.070 vagas eram em instituições com fins lucrativos, enquanto 3.031.920 vagas estavam em instituições sem fins lucrativos. Em contraste, o total de vagas presenciais foi de 5.505.259, sendo 870.333 em IES públicas e 4.634.926 em IES privadas. Dentro das IES privadas, 3.049.197 vagas eram com fins lucrativos e 1.585.729 sem fins lucrativos. Considerando o total de vagas disponibilizadas no ensino superior, tanto em cursos presenciais quanto em EaD, 23.681.916 vagas, ou 95,9%, estão no ensino superior privado (com e sem fins lucrativos) (Brasil, 2024a).

Esses dados revelam um fenômeno alarmante no ensino superior brasileiro: a hegemonia da modalidade de EaD na oferta de vagas. Com 77,2% das vagas totais no ensino superior ofertadas a distância, fica evidente o processo de transformação digital do ensino superior no Brasil. Embora a oferta de vagas não reflita imediatamente a ocupação delas, ela demonstra que os cursos de graduação na modalidade de EaD, oferecidos principalmente por IES privadas, têm se tornado a via mais imediata e acessível para os aspirantes ao ingresso no ensino superior. Por outro lado, o número de vagas oferecidas por IES públicas na modalidade de EaD é praticamente insignificante quando comparado às IES privadas. Além disso, o número de vagas presenciais ofertadas por IES privadas com fins lucrativos é três vezes menor do que o número de vagas na modalidade de EaD, o que indica a tendência dessas IES de não eliminar os cursos e vagas presenciais, mas expandir a oferta de cursos e vagas na modalidade de EaD.

A imagem 1, com dados referentes aos anos de 2014 a 2023, evidencia o avanço avassalador da oferta de vagas na modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, especialmente no setor privado. Observa-se um crescimento constante das vagas EaD até 2017, seguido por uma mudança significativa em 2018, quando o número de vagas EaD ultrapassou o de vagas presenciais. A partir desse marco, houve um crescimento exponencial da modalidade de EaD, enquanto as vagas presenciais começaram a apresentar uma leve redução a partir de 2021. Assim, em 2023, o número de vagas EaD (19,1 milhões) é quase quatro vezes maior que o número de vagas presenciais (5,5 milhões).

Imagem 1: Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2014-2023)



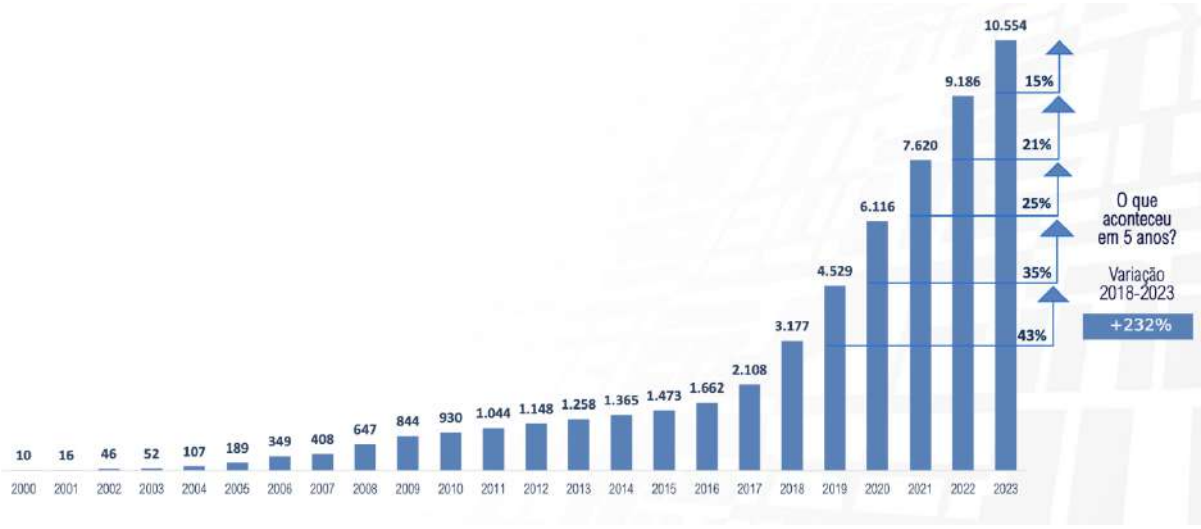
Fonte: Brasil (2024a, p.22).

Ao longo dos últimos quatro anos, os capitais de ensino, diante da escassez de transferências de recursos federais, aproveitaram a ampla liberdade regulatória para expandir cursos e vagas na modalidade de EaD. Buscando melhores taxas de lucro e maior rentabilidade para os acionistas, esses capitais foram impulsionados tanto pelas oportunidades criadas pelo discurso da transformação digital na educação quanto pela pandemia da Covid-19.

O mecanismo de rentabilização apoia-se em diversas estratégias: a redução de custos com infraestrutura física e contratação de docentes; a padronização e replicação de conteúdos em plataformas digitais; a ampliação massiva do número de matrículas, sustentada pelo baixo custo marginal por aluno; e a utilização intensiva de tutores, em geral mal remunerados, em substituição aos professores. Paralelamente, os grandes conglomerados educacionais recorrem a práticas financeiras, como fusões, aquisições e abertura de capital em bolsas de valores, convertendo a matrículas em ativo especulativo.

A expansão do número de vagas no ensino superior brasileiro na modalidade de EaD foi acompanhada pelo aumento significativo no número de cursos criados e autorizados pelo INEP/MEC. A imagem 02 evidencia um crescimento exponencial no número de cursos de graduação na modalidade de EaD no Brasil entre 2000 e 2023, com destaque para os últimos cinco anos, que registraram uma impressionante variação de +232% entre 2018 e 2023.

Imagem 2: Evolução do número de cursos de graduação a distância – Brasil (2000-2023).



Fonte: Brasil (2024a, p.21).

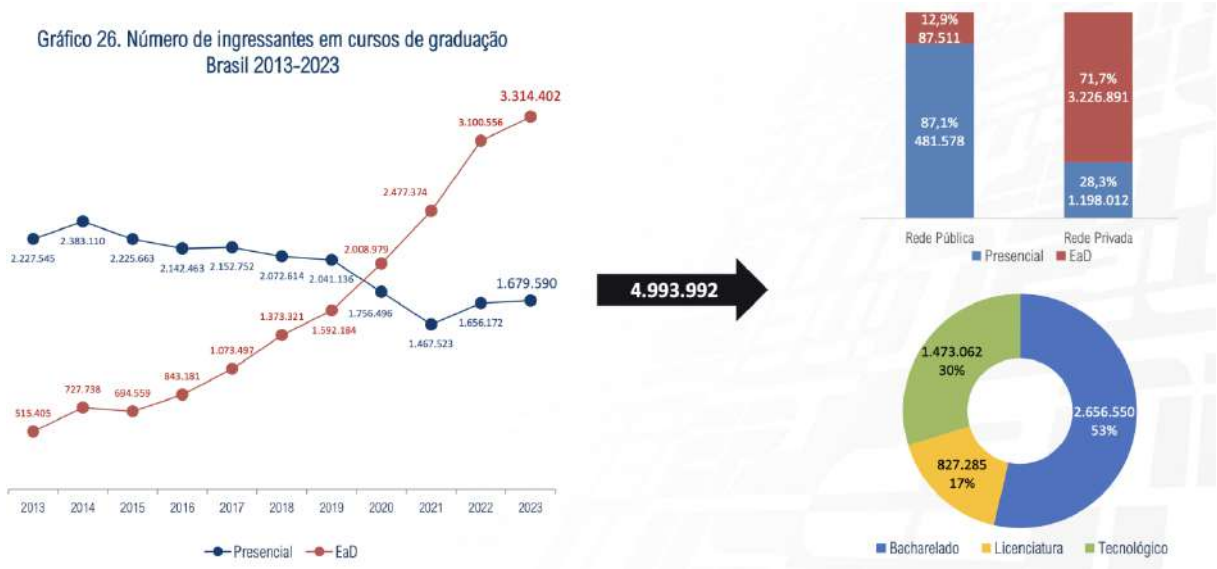
O crescimento do número de cursos a partir do ano de 2021 está diretamente associado às mudanças promovidas na legislação durante a pandemia, especialmente no contexto da atuação do governo Bolsonaro, quando foram implementados diversos ajustes políticos e jurídicos voltados à viabilização dos atos autorizativos de cursos de graduação e de IES, frequentemente apresentados sob a justificativa de inovação. Tais mudanças possibilitaram, entre outros aspectos, a realização de avaliações *in loco* na modalidade virtual, aplicáveis às IES e aos seus cursos de graduação, conforme será analisado na Seção VI desta tese.

O número de ingressantes em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, ultrapassando 3,3 milhões de novos estudantes em 2023. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, refletindo mudanças no perfil da oferta e da demanda no ensino superior brasileiro. Esse movimento acarreta consequências profundas, pois a consolidação da EaD como modalidade hegemônica evidencia a adequação do ensino superior brasileiro à lógica da mercantilização e da financeirização, na qual prevalecem estratégias de baixo custo e alta rentabilidade para os grupos educacionais privados.

Por outro lado, esse cenário suscita sérias preocupações quanto à qualidade da formação, uma vez que a ênfase em um modelo massificado e mediado por tecnologias digitais tende a reforçar o caráter precarizado da formação profissional no Brasil. Ademais, a retração do ensino presencial limita os espaços de sociabilidade acadêmica e de construção crítica, deslocando a centralidade da formação para um paradigma de eficiência econômica em detrimento de uma formação de qualidade, crítica e socialmente comprometida

Em 2021, foi registrado o menor número de ingressantes em cursos presenciais dos últimos 10 anos, conforme pode ser visualizado na imagem 3.

Imagem 3: Número de ingressantes em cursos de graduação – Brasil (2013-2023).



Fonte: Brasil (2024a, p.33).

Em 2023, mais de 4,9 milhões de estudantes ingressaram em cursos de graduação no Brasil. Desses, a grande maioria (88,6%, ou 4.424.903) ingressou na rede privada, enquanto apenas 11,4% (569.089) iniciaram seus estudos na rede pública. A modalidade de EaD foi responsável por 66,4% das matrículas (3.314.402 ingressantes), enquanto os cursos presenciais representaram 33,6% (1.679.590 ingressantes).

Dos 4.424.903 ingressantes na rede privada em 2023, a maioria absoluta (71,7%, ou 3.226.891 estudantes) optou pela modalidade de EaD, enquanto 28,3% (1.198.012) ingressaram em cursos presenciais. Já na rede pública, o cenário se inverte: 87,1% dos ingressantes (481.578 estudantes) estavam na modalidade presencial, enquanto apenas 12,9% (87.511 estudantes) ingressaram na EaD. Esses números reforçam a predominância da EaD no setor privado, contrastando com a maior oferta de cursos presenciais na rede pública, evidenciando a diferenciação de estratégias entre os dois setores no ensino superior brasileiro.

Pode-se observar que o número de ingressantes na modalidade de EaD apresenta crescimento constante ao longo do período, ultrapassando o número de ingressantes presenciais a partir de 2020. Os ingressantes na modalidade de EaD já representa quase o dobro da quantidade de novos ingressantes em relação à modalidade presencial. Por outro lado, o número de ingressantes presenciais tem apresentado declínio contínuo desde 2014, com uma queda mais acentuada a partir de 2018, quando a EaD começou a ganhar força. Vale ressaltar que desde o

ano de 2019, o número total de ingressantes em cursos de graduação nas IES privadas é maior na modalidade de EaD.

Segundo dados do Mapa da Educação Superior da SEMESP, o número de ingressantes em cursos presenciais está em queda desde 2015, passando de 1.723.604 para 1.198.819 em 2022, o que representa um decréscimo de 30,45% nesse período. Por outro lado, os cursos na modalidade de EaD iniciaram uma escalada expressiva no mesmo período, passando de 683.837 ingressantes em 2014 para 3.032.618 em 2022, um crescimento impressionante de 343,47%. O ano de 2019 marca um ponto de inflexão na história da educação superior, sendo a primeira vez que a modalidade de EaD registrou um maior número de ingressantes em IES privadas, com 1.559.725 ingressantes em EaD, superando os 1.514.506 ingressantes nos cursos presenciais. Desde então, a modalidade de EaD tem crescido de forma exponencial, consolidando-se como a principal escolha para novos ingressantes, especialmente no setor privado (Semesp, 2024).

Em 2023, na rede pública, 87,1% dos ingressantes estão na modalidade presencial (481.578 alunos), enquanto apenas 12,9% estão na modalidade de EaD (87.511 alunos). Na rede privada, a situação é inversa: 71,7% dos ingressantes estão na modalidade de EaD (3.226.891 alunos) e apenas 28,3% na modalidade presencial (1.198.012 alunos) (Brasil, 2024a). Isso demonstra que o crescimento do EaD está concentrado majoritariamente na rede privada, enquanto a rede pública mantém um predomínio da modalidade presencial (Brasil, 2024a).

No entanto, é importante destacar que as matrículas públicas na EaD estão fortemente concentradas no Sistema UAB, criado com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, especialmente na formação de professores. Esses dados revelam que o setor público concentra um número significativo de ingressantes nessa modalidade, embora ainda bastante inferior ao do setor privado, que reúne a maior parte de seus estudantes na EaD.

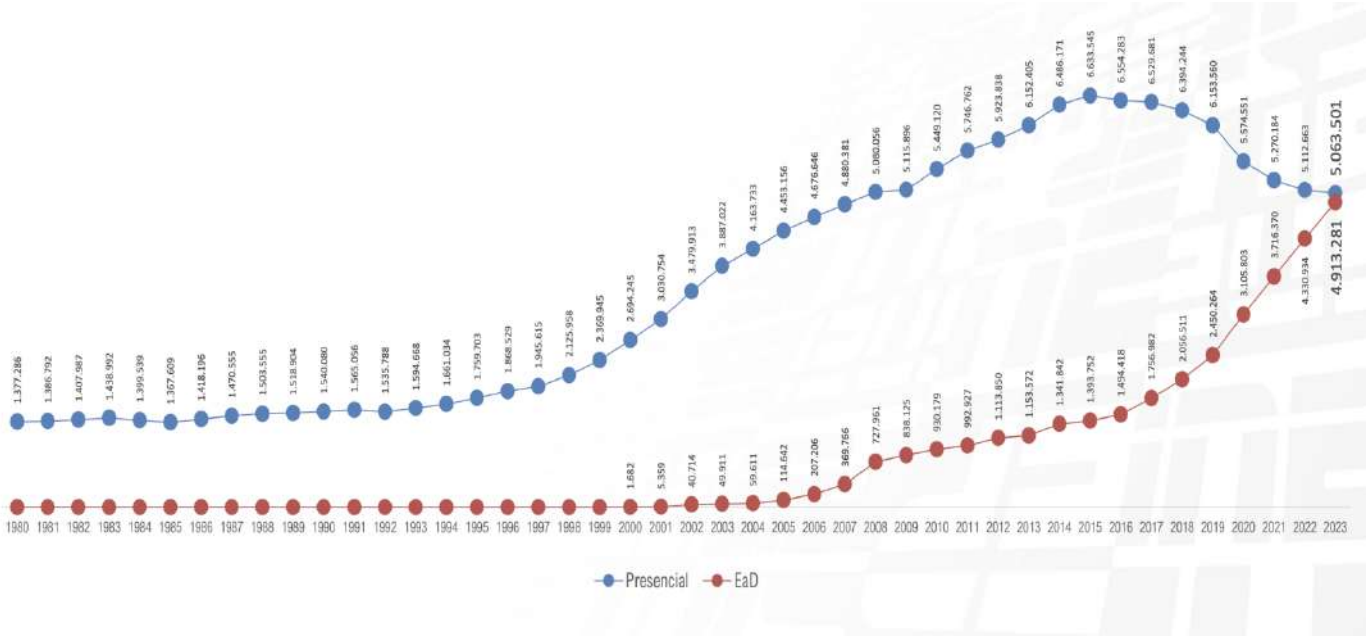
Ainda que não seja objeto central deste trabalho, e reconhecendo a existência de boas iniciativas de EaD no setor público, entendemos que a universidade pública deve priorizar e expandir o ensino presencial de qualidade em detrimento da modalidade a distância. Isso porque diversas pesquisas e estudos têm constatado as contradições e a precarização dessa oferta, sobretudo no campo da formação de professores (Mandeli, 2014; Malanchen, 2015).

Em 2023, o total de ingressantes em cursos de graduação foi de 4.993.992. A distribuição entre os tipos de cursos ficou da seguinte forma: bacharelado com 53% (2.656.550 ingressantes); tecnológico com 30% (1.473.062 ingressantes); e licenciatura com 17% (827.285 ingressantes). Esses dados indicam que o bacharelado permanece como a modalidade mais

procurada, seguido pelos cursos tecnológicos, que têm ganhado relevância nos últimos anos. Em contraste, os cursos de licenciatura apresentam uma participação reduzida, evidenciando uma possível desvalorização dessa formação, essencial para a formação de professores no país. (Brasil, 2024a).

O aumento do número de cursos, vagas e ingressantes na modalidade de EaD reflete-se diretamente no total de matrículas, que atingiu, em 2023, o quantitativo de 4.913.281, praticamente igualando-se ao número de matrículas presenciais. Cabe registrar, contudo, que esse patamar já foi superado, conforme indicam os dados mais recentes do CENSUP de 2024, publicados no momento da escrita desta tese, os quais apontam 5.189.391 matrículas na modalidade de EaD, em comparação a 5.037.482 matrículas na modalidade presencial (Brasil, 2025b).

Imagem 4: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil (1980-2023).



Fonte: Brasil (2024a, p.36).

De 1980 até o início dos anos 2000, o número de matrículas na modalidade presencial apresentou crescimento contínuo e acelerado, passando de 1.177.286 em 1980 para 4.812.396 em 2005. Entre 2005 e 2015, as matrículas presenciais continuaram a crescer, atingindo o pico de 6.633.645 nesse último ano. Após 2015, observa-se uma queda gradual nas matrículas presenciais, chegando a 5.083.501 em 2023, marcando um declínio significativo em relação ao pico registrado.

As matrículas na modalidade de EaD começaram a ser registradas de forma significativa a partir dos anos 2000, ainda com números modestos. O crescimento começou a se destacar a

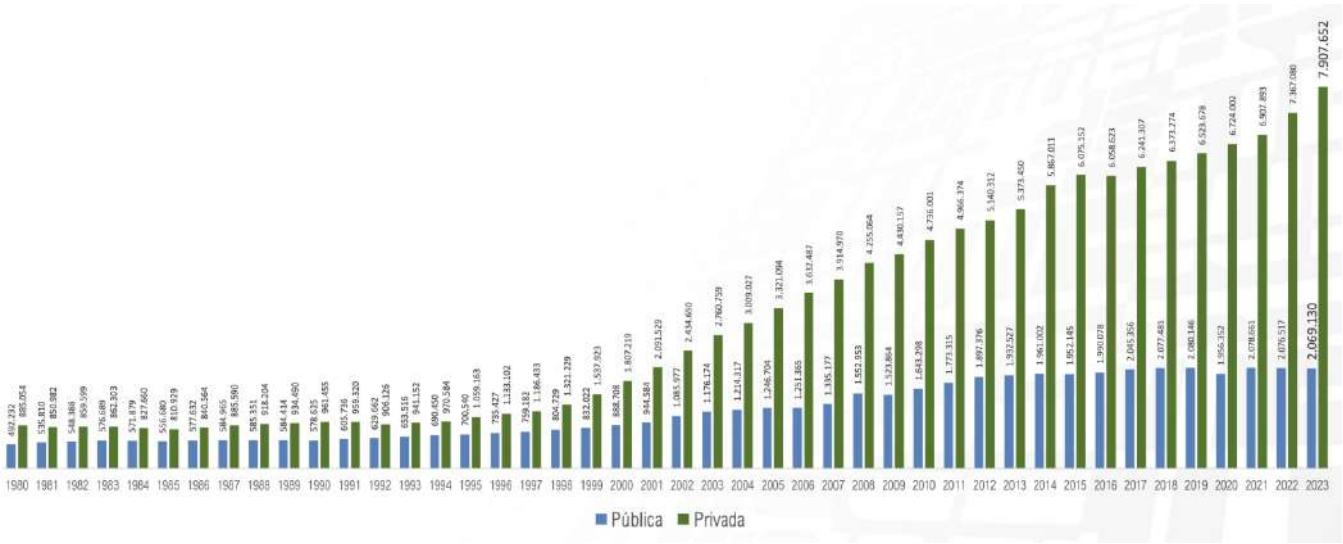
partir de 2005, com 114.162 matrículas, representando uma participação muito pequena no total de matrículas no ensino superior brasileiro. No entanto, foi em 2017 que se iniciou um crescimento exponencial, quando o número de matrículas atingiu mais de 1,7 milhão, dobrando os números registrados em 2012.

As matrículas presenciais na rede privada evidenciaram uma forte queda a partir de 2016, passando de 4.689.930 para 3.218.686 em 2022. Em contrapartida, as matrículas nos cursos de EaD cresceram significativamente, saindo de 1.202.503 em 2014 para 4.148.677 em 2022. Esse crescimento tornou-se exponencial a partir de 2020, quando o número de matrículas atingiu 2.948.431, representando um aumento de 28,61% em comparação a 2019, que registrava 2.292.608 matrículas. Em 2021, o setor privado ultrapassou pela primeira vez o número de matrículas no ensino presencial com 3.544.149 matrículas em EaD contra 3.364.065 no presencial.

Esse fenômeno indica uma mudança estrutural no perfil do ensino superior brasileiro, marcada pela hegemonia da EaD no setor privado, sobretudo em decorrência da redução das transferências do fundo público por meio de programas federais como o FIES e o Prouni. Revela, ainda, a estratégia dos conglomerados educacionais de reduzir custos e ampliar matrículas por meio de um modelo massificado e altamente rentável, em consonância com a lógica da financeirização.

O domínio do setor privado sobre a educação superior brasileira não é um fenômeno recente, mas se intensificou a partir da década de 1980, por meio de uma trama associativa entre os capitais de ensino e o Estado neoliberal brasileiro, que contribuiu para a consolidação do Brasil como uma verdadeira plataforma de valorização financeira a partir dos anos 2000. Essa articulação, que atravessou diversos governos – tanto de direita quanto de esquerda – até os dias atuais, possibilitou um crescimento exponencial no número de matrículas no setor privado, especialmente nas instituições com fins lucrativos. Em 2023, das 9.976.782 matrículas registradas no ensino superior, a rede privada concentrou 7.907.652 (79,26%), enquanto a rede pública representou apenas 2.069.130 (20,74%), evidenciando a predominância do setor privado na educação superior brasileira, conforme é apresentado na imagem 05 abaixo.

Imagem 5: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil (1980-2023).



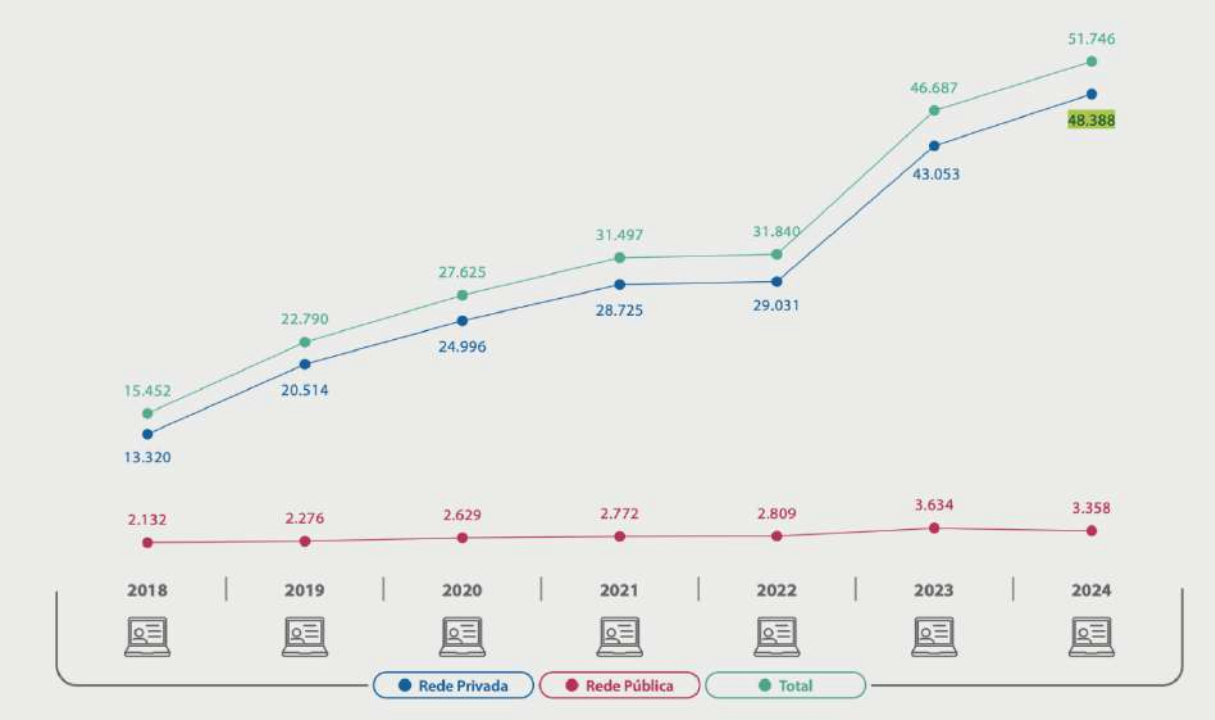
Fonte: Brasil (2024a, p37).

Com mais de 7,9 milhões de alunos, a rede privada mantém sua trajetória de crescimento e, em 2023, registrou um aumento de 7,3% no número de matrículas. Em contraste, a rede pública apresentou uma pequena queda de 0,3% no mesmo período, reforçando a disparidade no crescimento entre os dois setores. Esses dados mostram o predomínio da rede privada na educação superior brasileira, impulsionada principalmente pela expansão da modalidade de EaD e pelas estratégias de mercado adotadas pelas instituições com fins lucrativos.

A diferença entre o número de matrículas nas redes pública e privada começa a se acentuar a partir dos anos 2000, impulsionada pelas políticas de transferência de fundos públicos para o setor privado e pelas regulamentações estabelecidas pelo Estado, que facilitaram a expansão das instituições privadas. Esse processo ganhou novos contornos a partir de 2014, com a crise econômica e política no Brasil, quando os capitais de ensino identificaram na EaD a oportunidade de ampliar significativamente sua participação na oferta de ensino superior e de aumentar suas margens de lucro, por meio da massificação da venda de diplomas e da captura da renda das famílias via pagamento de mensalidades**.**

O processo de expansão da EaD no Brasil resultou em um crescimento expressivo no número de polos educacionais distribuídos pelo país. Em 2014, existiam 4.913 polos, sendo 1.218 na rede pública e 3.695 na rede privada. A expansão acelerada ocorreu a partir de 2018, quando o número de polos na rede privada aumentou de 5.657 em 2017 para 10.310 em 2018, atingindo 48.388 em 2024. No período de 2018 a 2024, o número de polos EaD da rede privada cresceu 263%, consolidando seu domínio quase absoluto sobre as matrículas na modalidade a distância. Por outro lado, a rede pública teve um tímido crescimento entre 2018 a 2024, conforme é apresentado na imagem 06 a seguir:

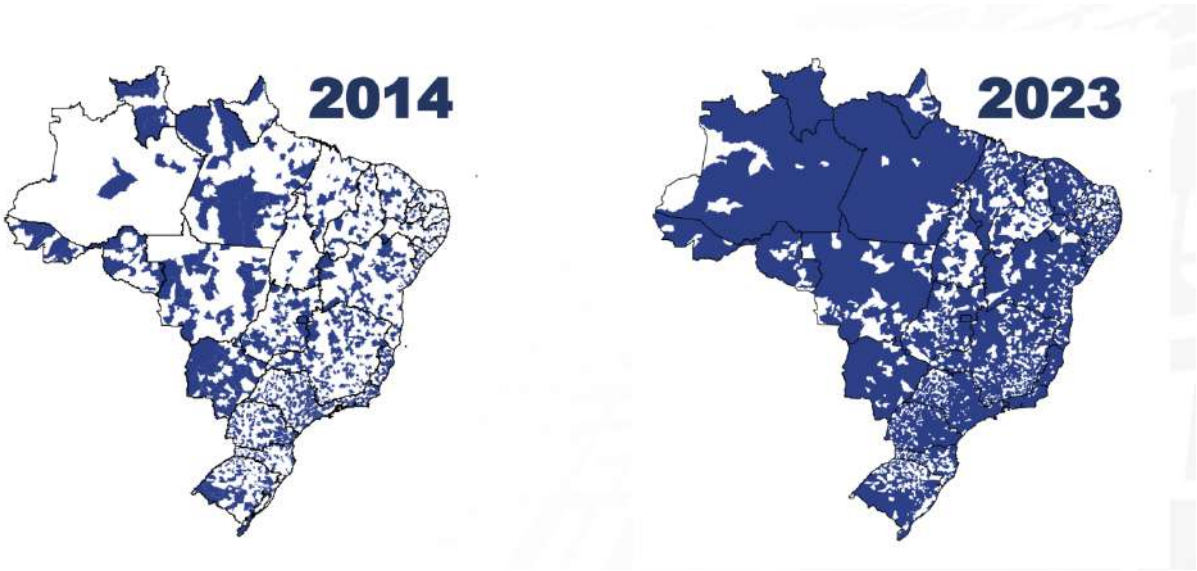
Imagem 6: Evolução do número de polos de EaD – Brasil (2018-2024).



Fonte: Semesp (2024, p.12).

O crescimento vertiginoso no número de polos promoveu a expansão da modalidade de EaD para quase todo o território brasileiro, como ilustrado na imagem 07, refletindo uma transformação estrutural na educação superior entre 2014 e 2023. Nesse período, o número de municípios com alunos matriculados em polos de EaD passou de um alcance significativamente limitado, em 2014, para quase a totalidade do território nacional em 2023, representando um crescimento de 96%.

Imagem 7: Municípios com alunos matriculados em Polo EaD – Brasil (2014 e 2023).



Fonte: Brasil (2024a, p. 54).

A expansão da EaD para 3.633 municípios em 2023 evidencia a magnitude dessa modalidade no ensino superior brasileiro, predominantemente concentrada no setor privado, especialmente em instituições com fins lucrativos. Dos 5.570 municípios brasileiros, 3.392 possuem algum tipo de curso superior, abrangendo 93,4% da população, enquanto 2.178 municípios (6,6%) ainda não contam com oferta de educação superior. Entre os municípios com ensino superior, 1.085 oferecem tanto cursos presenciais quanto de EaD, concentrando 89,7% das matrículas em EaD (4.404.775 estudantes). Já 2.281 municípios possuem apenas cursos na modalidade de EaD, respondendo por 10,3% das matrículas nessa modalidade (505.724 estudantes). Apenas 26 municípios oferecem exclusivamente cursos presenciais, representando apenas 0,15% da população brasileira (311.731 pessoas), conforme se é ilustrado na imagem 08 abaixo:

Imagem 8: Distribuição dos municípios por existência de matrícula na educação superior - Brasil (2023).

Descrição	Municípios	População		Matrícula EaD	
		Total	Percentual	Total	Percentual
Total geral	**5.570**	**213.317.639**	**100,0%**	**4.910.499**	**100,0%**
Municípios com Educação Superior	**3.392**	**199.202.008**	**93,4%**		
Municípios com Cursos Presenciais e EaD	1.085	155.347.204	72,8%	4.404.775	89,7%
Municípios somente com Cursos EaD	2.281	43.543.073	20,4%	505.724	10,3%
Municípios somente com Cursos Presenciais	26	311.731	0,1%	-	
Municípios sem Educação Superior	**2.178**	**14.115.631**	**6,6%**		

Fonte: Brasil (2024a, p.55).

O fato de 89,7% das matrículas em EaD estarem concentradas em cidades com oferta de ensino presencial indica que essa modalidade tem sido amplamente adotada mesmo em localidades onde os estudantes poderiam optar pelo ensino tradicional. Isso sugere que a EaD não tem atuado prioritariamente para suprir a carência de ensino superior em regiões de difícil acesso e maior desigualdade educacional, mas como a principal alternativa e, em muitos casos, a única possibilidade concreta de acesso ao ensino superior, especialmente em razão de seu menor custo e de sua maior flexibilidade, tanto nos grandes centros urbanos quanto nas pequenas cidades brasileiras.

Esse dado desmascara o discurso ideológico que legitima a expansão da EaD como solução para democratizar o acesso à educação superior, revelando que, na prática, sua difusão atende antes à lógica da redução de custos e da maximização da lucratividade dos grupos privados do que à garantia do direito à educação. Trata-se, portanto, de uma estratégia de mercantilização que se apropria da retórica da inclusão para consolidar a hegemonia da EaD no ensino superior brasileiro.

O crescimento na quantidade de cursos, vagas, ingressantes e matrículas reflete diretamente na evolução do número de concluintes na modalidade de EaD. Em 2023, mais de 1,3 milhão de estudantes concluíram cursos de graduação no Brasil. Desse total, 81,3% (1.117.455) pertenciam à rede privada, enquanto apenas 18,7% (257.214) à rede pública, evidenciando a predominância do setor privado na formação de concluintes no ensino superior (Brasil, 2024c).

Em relação à modalidade, 783.385 estudantes concluíram cursos presenciais e 591.284, cursos na modalidade de EaD. A trajetória de crescimento da EaD é marcante: após uma queda em 2016, o número de concluintes passou a crescer de forma contínua, elevando sua

participação de 19,7% em 2016 para 43,0% em 2023. Por outro lado, a modalidade presencial ainda representa 57,0% dos concluintes (Brasil, 2024c). Isso indica que, embora o presencial ainda concentre a maioria dos concluintes, a tendência de crescimento constante da EaD pode, em breve, levar à superação da modalidade tradicional em termos de número de formandos.

Especificamente em 2023, dos 591.284 concluintes na EaD, 570.868 estavam na rede privada, enquanto apenas 20.416 pertenciam à rede pública. Esse dado mostra que 96,5% dos concluintes da EaD estão na rede privada, evidenciando uma forte concentração desse modelo educacional nesse setor (Semesp, 2025a).

Desde 2019, observa-se uma intensificação desse crescimento, com saltos significativos ano a ano. Por exemplo, o número de concluintes na EaD da rede privada passou de 303.872 em 2019 para 570.868 em 2023, um crescimento de aproximadamente 88%. Em contrapartida, a rede pública manteve números estáveis e relativamente baixos ao longo do período, como pode ser observado na imagem 09 abaixo.

Imagem 9: Concluintes em cursos na modalidade de EaD, por categoria administrativa – Brasil (2013–2023).



Fonte: SEMESP (2025, p.33).

É importante destacar que a relação desproporcional entre ingressantes, matrículas e concluintes na modalidade de EaD se expressa por meio da elevada taxa de evasão, especialmente no setor privado. Segundo dados do CENSUP do ano de 2023, a taxa média de conclusão de curso por matrícula na EaD é de apenas 40% na rede privada e 30% na rede pública. Já na modalidade presencial, a taxa média é de 30% na rede privada e 22% na rede pública. Isso implica dizer que, em média, apenas 60% das matrículas na EaD resultam na conclusão do curso (Brasil, 2024c; Semesp, 2025a).

Apesar de os elevados índices de evasão na modalidade de EaD não serem irrelevantes para os cálculos de rentabilidade das IES privadas mercantis, o que de fato importa para os capitais de ensino é a quantidade de matrículas, e não necessariamente a conclusão dos cursos. Nesse contexto, as IES, sobretudo as de capital aberto, priorizam o aumento constante de ingressantes, uma vez que o valor das mensalidades, mesmo que pagas parcialmente por estudantes que posteriormente evadem, já foi incorporado ao circuito de valorização do capital.

Assim, o insumo estratégico no processo de acumulação das corporações educacionais não é a formação dos estudantes, mas o volume de contratos firmados, que alimentam o giro

financeiro e garantem atratividade no mercado de ações. Dessa forma, o alto índice de evasão, longe de representar um entrave sistêmico, torna-se parte funcional de um modelo de negócios que visa otimizar lucros no curto prazo, sem qualquer compromisso com o resultado formativo ou com as consequências sociais da não conclusão dos cursos.

Esses dados gerais sobre a expansão da educação superior são fundamentais para compreender o não cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014–2024, especialmente no que se refere à Meta 12, que propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e garantindo que, no mínimo, 40% das novas matrículas ocorram no segmento público. Essa constatação está presente no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, que abrange o período de 2012 a 2023 e foi publicado em 2024.

Os três indicadores da meta 12 não foram alcançados: 1) Indicador 12A: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)[29]. 1) Indicador 12B: Taxa líquida de escolarização na educação superior (TLE)[30]; c) Indicador 12C: Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação[31] (Brasil, 2024d). As conclusões do relatório de monitoramento são desalentadoras, quando lemos que:

> Os últimos dados disponíveis ao final do PNE 2014-2024 revelam que os três macro-objetivos da Meta 12 estão ainda distantes de serem alcançados. Para a taxa bruta de matrículas (TBM), o objetivo é 50%, mas o País atingiu apenas 40,5% até o segundo trimetre de 2023. Para a taxa líquida, o objetivo é 33%, mas chegou-se apenas a 25,9%. Para a participação do segmento público na expansão de matrículas, o objetivo é atingir ao menos 40% do total. Entre 2012 e 2022, o segmento público respondeu por apenas 7,2% da expansão de matrículas. Ou seja, a Meta 12 está distante de ser cumprida (Brasil, 2024d, p.292)

Nota-se que os dados do indicador 12C são alarmantes, posto que, diante de uma meta de 40%, o setor público correspondeu a apenas 7,2% das matrículas no ensino superior brasileiro. Além disso, o relatório de monitoramento constatou que "durante a vigência do PNE 2014-2024, ocorreu uma transformação estrutural na oferta da educação superior no País. Essa

[29] A TBM é definida por meio da razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) e o total da população de 18 a 24 anos – faixa etária considerada como referência para o cálculo das taxas de cobertura dos cursos de graduação, de acordo com a Meta 12 do PNE (Brasil, 2024d, p.266).

[30] A TLE na educação superior é constituída pela soma de dois componentes: (i) o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de graduação; e (ii) o percentual da população de 18 a 24 anos que não frequenta, mas já concluiu cursos de graduação (Brasil, 2024d, p.269)

[31] O Indicador 12C evidencia o quanto o crescimento das matrículas nas IES públicas contribuiu, em termos percentuais e de forma agregada, para a expansão total das matrículas no nível de graduação no País, desde o início do monitoramento do PNE, que tem como referência o ano de 2012 (Brasil, 2024d, p.270).

transformação foi, em sua maior parte, liderada pela expansão do segmento privado com fins lucrativos na modalidade EaD" (Brasil, 2024d, p. 292).

Nesse contexto, o documento explica que:

> Essa expansão ocorreu de forma a produzir um efeito de substituição sobre as matrículas presenciais das IES privadas sem fins lucrativos. Em 2012, os cursos presenciais das IES privadas sem fins lucrativos eram responsáveis por 2,313 milhões de matrículas, ou 32,9% do total da oferta. Em 2023, esses cursos respondiam por 1,312 milhões de matrículas, ou 13,9% do total. Já os cursos EaD nas IES com fins lucrativos passaram de 656 mil (9,4% do total), em 2012, para 3,067 milhões (39,5%) em 2023 (Brasil, 2024d, p.293).

O relatório mostra que no setor privado, observou-se uma expressiva heterogeneidade: enquanto as IES sem fins lucrativos apresentaram uma queda de cerca de 851,6 mil matrículas, correspondendo a uma contribuição negativa de 35,4% na expansão do sistema, as IES com fins lucrativos registraram um acréscimo de 3,08 milhões de matrículas, o que representou 127,9% do crescimento total no período de 2012 a 2022 (Brasil, 2024d).

Considerando o setor privado, o relatório complementa que, entre os anos de 2012 a 2022, a expansão concentra-se na modalidade de EaD:

> Entre as IES privadas sem fins lucrativos, ocorreu a redução de mais de 1 milhão de matrículas presenciais e o aumento de 149,2 mil matrículas na modalidade EaD. Já entre aquelas com fins lucrativos, houve o aumento de apenas 11 mil matrículas presenciais e de cerca de 3,07 milhões de matrículas na modalidade EaD. Em suma, a expansão da modalidade EaD nas IES privadas com fins lucrativos representou 127,5% da expansão total do sistema (Brasil, 2024d, p.289).

O fenômeno de expansão do ensino superior com fins lucrativos, aliado à retração no número de matrículas e de instituições sem fins lucrativos, insere-se no processo mais amplo de financeirização da educação superior. Esse movimento tem sido impulsionado por políticas públicas que favorecem a indução do setor lucrativo, por meio da transferência de recursos do fundo público para o setor privado, de marcos regulatórios permissivos e de dinâmicas de fusões e aquisições entre grupos educacionais, elementos já discutidos ao longo desta tese.

Tagliari (2022) explica que, em contraste com a diversidade e o volume de recursos mobilizados pelos grandes conglomerados educacionais, as instituições privadas sem fins lucrativos dependem majoritariamente das mensalidades estudantis como principal fonte de financiamento. A crescente pressão exercida pelo segmento lucrativo tem levado ao fechamento de diversas dessas instituições, especialmente as de pequeno porte e com gestão familiar, tornando-as alvos vulneráveis e atrativos para processos de aquisição por parte dos grandes

grupos educacionais, estratégia que visa, entre outros objetivos, a eliminação da concorrência no setor.

O relatório evidencia avanços nos indicadores 12A e 12B do PNE, mostrando que a expansão do ensino superior no Brasil, especialmente impulsionada pela dinâmica do setor privado-mercantil, teve impacto significativo nas taxas de escolarização da população. A elevação da TBM em 10,5 pontos percentuais e da Taxa Líquida em 6,1 pontos, entre 2012 e 2023, revela um crescimento expressivo no acesso à educação superior (Brasil, 2024d).

No entanto, embora esses dados apontem para uma ampliação da cobertura educacional, é necessário problematizar a natureza desse crescimento, fortemente alicerçado na lógica de mercado. Tal expansão tem sido marcada por estratégias de massificação, flexibilização das exigências acadêmicas, oferta de cursos a baixo custo, busca por ganhos em escala e redução dos custos operacionais, características especialmente evidentes na modalidade de EaD e nas instituições com fins lucrativos. Além disso, observa-se a intensificação da financeirização das matrículas, o que reforça o caráter mercantil do ensino superior brasileiro

Nesse contexto, o aumento de 1,119 milhão de jovens entre 18 e 24 anos frequentando ou tendo concluído a graduação, em comparação com 2012, não pode ser analisado de forma dissociada da qualidade da formação oferecida, das condições reais de permanência e do papel das políticas públicas na indução de um modelo educacional orientado prioritariamente pela lógica do lucro, aspectos que não são abordados com a devida profundidade no relatório de monitoramento.

Sobre a expansão vertiginosa da modalidade de EaD, Leher (2019, p. 173) alerta que isso afeta áreas muito estruturantes para o projeto autopropelido de nação, como a formação de professores, e ainda afirma que “o lado mais perverso da mercantilização da educação superior está seguramente nos cursos massivos a distância”.

O conjunto de medidas políticas e econômicas no âmbito do Estado, no campo da educação superior, em articulação com os capitais de ensino e entidades representativas do ensino superior, teve como desdobramento a redução da participação do segmento público na oferta de cursos de graduação e o crescimento vertiginoso das matrículas em IES privadas, sobretudo na modalidade de EaD, com desdobramentos sobre a formação docente em geral e, em especial, sobre a formação de professores de educação física. Dentro dessa conjuntura de expansão planejada da EaD no Brasil, analisaremos no próximo tópico o caso específico da formação de professores.

2.6 Centralidade da formação de professores na modalidade de EaD: das experiências em IES públicas à expansão privada

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em agosto de 1994, criou o primeiro curso de graduação a distância no Brasil, voltado para a formação de professores das séries iniciais em serviço das redes estadual e municipal de ensino. A iniciativa partiu de professores da instituição, que haviam criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) em 1993. As aulas iniciaram em fevereiro de 1995. Posteriormente, em 1999, a UFMT criou o primeiro curso de Pedagogia na modalidade de EaD e, desde então, oferta cursos nessa modalidade até os dias atuais (Preti; Alonso, 2016).

Entretanto, a expansão da modalidade de EaD teve início nos anos 2000, sendo impulsionada pela criação de parcerias e consórcios, com o apoio do Governo Federal, para a oferta de cursos a distância em universidades públicas. Entre as principais iniciativas estão programas como a Unirede, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), a Gestão Integrada para a Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Consórcio Público Rede Veredas e a Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO). Tais programas tinham como foco principal a formação de professores (Barreto, 2010).

Durante a gestão do Governo de FHC, os investimentos públicos voltados para o desenvolvimento da EaD foram direcionados à criação de programas como o TV Escola, o Programa de Apoio Tecnológico à Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Esses programas tinham como objetivo principal a construção de infraestrutura tecnológica, a qualificação de docentes e o apoio didático ao ensino fundamental e médio, sendo executados pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC), criada em 1996[32] (Barreto, 2010).

Outra experiência importante foi a criação da política de editais como uma forma prioritária de institucionalizar a oferta de cursos na modalidade de EaD no Brasil, especialmente para a formação de professores. Carvalho e Pimenta (2010, p. 105) explicam que o primeiro

[32] A SEED/MEC foi extinta em 2011, com a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Esta passou a ser responsável pela condução das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Para isso, foi aprovado o novo Estatuto da Fundação, constituído o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) e designados os primeiros diretores das recém-criadas Diretorias de Educação a Distância (DED/Capes) e de Educação Básica Presencial (DEB/Capes). A primeira teve como principal foco a gestão e implementação do Sistema UAB, a partir de 2009, e dos mestrados profissionais em rede (Brito Neto, 2018).

edital de financiamento público para cursos de graduação na modalidade de EaD foi realizado por meio da Chamada Pública n° 1/2004, voltado para cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Matemática e Biologia. Nesse edital, "somente poderiam concorrer as universidades públicas, organizadas em consórcios, com um projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes". De acordo com as autoras, em 2005, o MEC lançou um processo seletivo para instituições interessadas em oferecer cursos de licenciatura, denominado Pró-Licenciatura (fase 2). "Este documento trazia algumas diferenças significativas em relação ao edital anterior, com pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas bem definidas e comunicadas com antecedência para os interessados" (Carvalho; Pimenta, 2010, p. 105).

O desenvolvimento da oferta de cursos de EaD no Pró-Licenciatura (fases 1 e 2) ocorreu por meio de articulação entre a SEED, a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as universidades públicas e, por último, as secretarias municipais e estaduais. Essas secretarias, embora tivessem pouca atribuição de execução, eram responsáveis por atestar a demanda de professores sem formação em exercício em seus respectivos sistemas (Carvalho; Pimenta, 2010, p. 105). De acordo com as autoras, em 2009, o programa foi finalizado e incorporado ao Sistema UAB.

É importante destacar que, em 1998, o MEC, por meio da SEED, lançou a primeira versão do documento "Indicadores de Qualidade para Cursos de Educação a Distância", com o objetivo de nortear as políticas de educação superior a distância, especialmente no que se refere aos processos de regulação, supervisão e avaliação. Em 2003 e 2007, o documento foi reformulado e ampliado, passando a ser denominado "Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância". Essa nova versão apresentava princípios, diretrizes e critérios de qualidade para a oferta da modalidade. Para a elaboração dessa última versão, foi criada uma comissão de especialistas, que elaborou o documento com base em uma consulta pública. O resultado foi uma nova versão, ainda no mesmo ano, que abordava a concepção de currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional (incluindo organização pedagógica e administrativa, corpo docente, discente e tutores), infraestrutura, gestão acadêmica e administrativa, e sustentabilidade financeira (Brasil, 2007).

Em 2006, por iniciativa do Fórum das Estatais pela Educação, foi criado o Sistema UAB por meio do Decreto Federal n° 5.800/06 (Brasil, 2006). Esse sistema foi voltado para o desenvolvimento da modalidade de EaD, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, sendo sua prioridade a oferta de cursos de licenciatura e a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Antes da

publicação desse decreto, em dezembro de 2005, foi publicado o primeiro Edital UAB, que trouxe modificações significativas na política de EaD no Brasil. O funcionamento do sistema exigia a implementação de uma complexa rede de consórcios, que articulava SEED/MEC, as IES e os governos municipais e estaduais.

Oliveira e Santos (2022) destacam que as bases de sustentação do Sistema UAB foram construídas ainda no governo FHC, de orientação neoliberal, especialmente com a aprovação da LDB nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação (2001–2010), que ofereceram diretrizes fundamentais para o desenvolvimento da modalidade. Esse PNE apresentou um diagnóstico, diretrizes, além de 22 objetivos e metas voltados à educação a distância e ao uso de tecnologias educacionais, "que vislumbravam a utilização da EaD nos diversos níveis de ensino, com vistas a melhorar a escolarização dos brasileiros, com especial ênfase na formação de professores para a educação básica e na expansão de vagas no ensino superior" (Oliveira; Santos, 2022, p. 214).

Durante o período de criação do Sistema UAB, o Ministério da Educação estava sob a liderança de Fernando Haddad, nomeado ministro em 2005, no governo Lula. Em abril de 2007, o MEC lançou o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), e, em maio do mesmo ano, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094. O PDE, entendido como uma política de governo, estabeleceu diversas metas e ações. No âmbito da educação superior, uma de suas principais propostas era a duplicação das vagas no ensino superior em um prazo de dez anos. Nesse contexto, o Sistema UAB se apresentou como uma alternativa estratégica para o alcance dessas metas, alinhando-se também à lógica de gestão neoliberal, ao propor soluções pontuais e provisórias para a ampliação do acesso à educação, ainda que de forma precária e com caráter emergencial (Oliveira; Santos, 2022).

Assim, enquanto no âmbito do Pró-Licenciatura a análise dos cursos selecionados se baseava no Projeto Político-Pedagógico e na proposta de ação, "no contexto da UAB, o único critério era a articulação com os municípios, responsáveis, a partir de então, pela estrutura e manutenção dos polos. As IES seriam responsáveis pela parte acadêmica, que incluía a produção dos materiais, a oferta das disciplinas e a certificação" (Carvalho; Pimenta, 2010, p. 105).

De acordo com as autoras, devido à limitada capacidade financeira dos municípios que aderiram ao Sistema UAB, poucos conseguiram assegurar a estrutura física necessária para os polos de apoio presencial, como equipamentos, livros, pessoal e laboratórios. Esse cenário obrigou o MEC a intervir, garantindo a infraestrutura essencial para a continuidade da proposta (Carvalho; Pimenta, 2010).

De acordo com Mandeli (2014), em 2012, a UAB registrou 249.665 matrículas, das quais 128.196 foram em cursos de licenciatura, representando aproximadamente 51,35% das matrículas totais. Os 48,65% restantes estavam nos cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnólogo. O total de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade de EaD foi de 449.966 em 2012, sendo 28,49% provenientes da UAB. O crescimento percentual das matrículas de 2005 a 2012 foi de impressionantes 116.441,82%, o que ilustra a "fábrica de professores[33]". "Esses dados confirmam nossa hipótese de que a EaD é parte importante das políticas de formação de professores para a certificação em massa" (Mandeli, 2014, p.221).

O Programa Pró-Licenciatura e o Sistema UAB foram responsáveis pela oferta dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD em IES públicas, com a Universidade de Brasília (UNB) sendo pioneira. O Edital do vestibular n° 1 – UnB/Pró-Licenciatura, de 2 de julho de 2007[34], ofereceu 410 vagas distribuídas entre os polos da UNB (100 vagas), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP - 150 vagas) e da Universidade de Rondônia (UNIR - 160 vagas). Já o Edital n° 1 – UnB/UAB, também de 2 de julho de 2007[35], ofereceu 200 vagas distribuídas em polos em quatro municípios/estados: Santana do Ipanema (Alagoas) - 50 vagas; Duas Estradas (Paraíba) - 50 vagas; Piritiba (Bahia) - 50 vagas; e Barretos (São Paulo) - 50 vagas. Vale ressaltar que, em editais subsequentes do Programa Pró-Licenciatura e da UAB, diversas IES públicas se credenciaram para ofertar cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD, tanto no âmbito desses programas quanto de outros, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica[36] (PARFOR).

---

[33] O termo "fábrica" aparece no Projeto Universidade Aberta do Brasil, elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, que deu origem à UAB. Isso significa que a UAB foi concebida desde sua criação como uma grande fábrica de formação de professores. Essa ideia se reflete na organização descentralizada do sistema UAB, no elevado número de matrículas nas licenciaturas, nos princípios formativos que a orientam e até mesmo em seu conceito (Mandeli, 2014).

[34] Os candidatos deveriam ser professores em exercício, há pelo menos um ano, no Ensino Fundamental (séries finais) e/ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, e que não possuíssem a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura) (UNB, 2007a).

[35] As vagas serão distribuídas de acordo com a demanda social, com uma cota destinada a professores da rede pública (municipal ou estadual) na sede do polo ou nos municípios circunvizinhos. Essa cota será reservada aos professores em exercício na rede pública de ensino, na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). O polo será o local de realização dos encontros presenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos. Para os cursos de Educação Física, por exemplo, serão destinadas 25 vagas para a demanda social e 25 vagas para professores em exercício na rede pública de ensino (UNB, 2007b)

[36] O PARFOR foi criado em 2009 pelo Governo Federal e é operacionalizado pela CAPES, com o objetivo de oferecer cursos de formação inicial e continuada, tanto na modalidade presencial quanto a distância. O programa funciona em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais e com as Instituições de Ensino Superior (IES), sendo voltado para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação que não possuem formação na área em que atuam. O PARFOR a distância é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, dentro do Sistema UAB.

De acordo com Dourado (2008) e Giolo (2008), apesar do desenvolvimento de experiências com a EaD nas IES públicas e nos programas públicos, foi após 2002, com o início da oferta de cursos na modalidade de EaD pela esfera privada, que houve um crescimento vertiginoso. Esse crescimento fez com que, em 2004, a quantidade de cursos na esfera privada ultrapassasse a pública (privado 63,6% / público 36,4%) e, em 2005, as matrículas também fossem maiores no setor privado (privado 52,4% / público 47,6%).

De acordo com Dourado (2008), a expansão da modalidade de EaD no setor privado teve como prioridade as áreas de Educação e Ciências Humanas e Sociais.

> A área de educação respondia, em 2006, por 64,02% das 818.580 vagas oferecidas e, nesse contexto, o ensino superior público respondia por apenas 18.912 delas. Tais indicadores nos permitem evidenciar como tendência que o processo de expansão de vagas em cursos na modalidade EaD vem ocorrendo com grande centralidade na área de educação e sob o controle da esfera privada (Dourado, 2008, p.901).

Da mesma forma, Giolo (2008, p. 1225) destaca que, em 2006, 76,4% das matrículas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior estavam vinculadas a instituições privadas, enquanto 23,6% estavam em instituições federais e estaduais. Isso representa uma transformação radical no cenário, já que, em 2005, 55,5% das matrículas desses cursos estavam em instituições públicas; em 2004, 65,5%; em 2003, 79,1%; em 2002, 82,9%; e em 2001, 100%.

No início dos anos 2000, a centralidade das políticas de formação de professores por meio da modalidade de EaD pode ser compreendida a partir de três discursos principais: a) a luta docente das décadas de 1980 e 1990 por direitos e reconhecimento profissional, com a formação inicial em nível superior sendo vista como condição para alcançar patamares mínimos de salário, carreira e condições de trabalho (Alonso, 2010); b) a existência de professores sem a qualificação necessária atuando em sala de aula (Carvalho; Pimenta, 2010); e c) a contribuição para o cumprimento do artigo 87, § 4º da LDB, que estabelecia que até o final da Década da Educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço[37] (Giolo, 2008).

---

[37]O artigo 87, § 4º da LDB n˚9.394/1996 apresentou uma interpretação equivocada sobre o nível de formação exigido para atuar como professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, dez anos após a aprovação da LDB/1996. A compreensão era de que, a partir de 2007, não seria mais permitida a atuação de professores com formação de nível médio na modalidade normal, conforme o artigo 62 da LDB. Esse equívoco só foi corrigido com a revogação do artigo 87, § 4º, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a atual LDB (Freitas, 2002). No entanto, de acordo com Freitas (2002), essa interpretação levou muitos professores a frequentarem cursos de qualidade duvidosa, em sua maioria pagos por eles mesmos. Em diversos estados, esses cursos foram geralmente oferecidos como resposta à demanda das prefeituras, que terceirizam ou "contratavam" IES, públicas ou privadas, as quais realizam processos seletivos especiais para atender a essa necessidade específica. Todo esse processo tem se configurou como um mecanismo precário de certificação e/ou diplomação,

Esses discursos foram fundamentais não apenas para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação de professores por meio da modalidade de EaD, bem como para abrir caminho para a crescente participação do setor privado na oferta de cursos de graduação em licenciatura e formação continuada de professores. No âmbito das políticas públicas, a EaD tornou-se uma estratégia essencial para ampliar o acesso à formação inicial e suprir a demanda por professores habilitados, especialmente em regiões com menor presença de IES. No entanto, essa ampliação gerou oportunidades para que o setor privado se apropriasse desse campo de formação profissional.

Para Mandeli (2014) e Malanchen (2015), desde a década de 1990, o MEC tem promovido um conjunto de estratégias voltadas à expansão da EaD no Brasil, principalmente por meio de legislações e programas educacionais. O objetivo declarado dessas ações é democratizar o acesso à "educação superior" e consolidar a modalidade de EaD como uma prioridade nacional. No entanto, desde esse período, ao mesmo tempo em que houve a expansão das instituições públicas federais e de programas complementares, também se implementou, no interior do Estado, uma lógica que promove a educação superior como mercadoria, voltada à lógica de mercado e à valorização do capital, conforme apontam Sguissardi (2016).

A entrada do setor privado nesse cenário foi impulsionada pela flexibilização da legislação educacional e pelo aumento da demanda por certificação em nível superior, especialmente devido às interpretações equivocadas sobre a exigência da LDB/1996 de que todos os professores da educação básica deveriam possuir formação superior. Esse entendimento gerou uma pressão para a rápida qualificação de profissionais já em exercício, o que levou à proliferação de cursos de licenciatura e formação continuada oferecidos por instituições privadas. Inicialmente, essa oferta foi feita de forma presencial, mas, com o passar do tempo, a modalidade de EaD ganhou destaque como uma solução mais escalável e lucrativa para atender à alta demanda.

Evangelista (2019) explica que foi no contexto do processo histórico de expansão da Educação Superior privada-mercantil e da modalidade de EaD que se consolidou "o gigantismo da 'fábrica de professores' e do vasto mercado de certificação em nível superior no Brasil" (Evangelista, 2019, p. 14). Segundo a autora esse mercado se desenvolveu sob o slogan da "democratização do acesso" ao ensino superior, mas, na prática, refletiu uma lógica de

em vez de um processo de qualificação e formação docente voltado para o aprimoramento das condições de exercício profissional.

mercantilização da educação, em que a prioridade passou a ser o aumento do número de matrículas e certificações como expressão do lucro dos capitais de ensino.

Esse "gigantismo" representa uma transformação estrutural no sistema educacional brasileiro, especialmente na formação de professores, que passou a ser tratada como uma demanda de mercado, impulsionada por políticas públicas que fomentaram a expansão da oferta de cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, o discurso da democratização do acesso foi amplamente instrumentalizado como justificativa para a massificação da certificação em nível superior, ocultando as contradições presentes na oferta da modalidade de EaD tanto em IES públicas quanto privadas.

Evangelista (2019, p. 15) destaca que, embora o amplo processo de mercantilização tenha atingido proporções alarmantes no Ensino Superior como um todo, "no âmbito da formação docente ele é uma crueldade ilimitada". O crescimento exponencial das IES com fins lucrativos encontrou na modalidade de EaD um campo privilegiado para a produção de lucro, induzido e sustentado pelo Estado brasileiro.

De acordo com Evangelista (2019, p.14):

> Em primeiro lugar, o estado fomentou a EAD no interior de suas instituições; a seguir, a esfera privada tomou conta do "negócio"; depois, a esfera particular, isto é, as escolas com fins lucrativos apropriaram-se da mercadoria e passaram a vendê-la majoritariamente na modalidade EAD em instituições monopolizadas.

Os estudos desenvolvidos pela autora e seu grupo de pesquisa, abrangendo o período de 2003 a 2015, revelaram que, inicialmente, as IES sem fins lucrativos se apropriaram desse campo. Posteriormente, as IES com fins lucrativos assumiram um papel predominante, acompanhando um movimento mais amplo de transformação e conversão das IES brasileiras em organizações orientadas para o lucro. Esse processo foi viabilizado por uma complexa trama associativa que articulou programas de transferência de fundos públicos e capitais privados voltados ao ensino, consolidando a lógica de financeirização do ensino superior brasileiro e reforçando o caráter mercantilista desse setor.

Assim, a investigação da autora, além de coletar documentos e levantar bibliografia, centrou-se na coleta de informações dos microdados do CENSUP (2003-2015). A sistematização e análise desses dados permitiram sintetizar cinco movimentos marcantes na formação docente em nível superior no Brasil:

> 1) a oferta em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (instituições sem fins lucrativos e confessionais, comunitárias e filantrópicas – e instituições com fins lucrativos denominadas particulares) de matrículas em licenciaturas

> chegou a 61,7% em 2015, cabendo à esfera pública 39,3%; 2) no interior das IES privadas, diminuíram as matrículas em licenciatura presencial e cresceram na EaD; 3) o maior número de estudantes está nas IES com fins lucrativos; 4) as matrículas nas escolas públicas, nas duas modalidades, cresceram em números absolutos, mas diminuíram percentualmente; 5) está em curso nas escolas particulares novo modelo de licenciatura, que é o de formação social sem formação está substanciado na potência de compra e venda da matrícula em si mesma, qualificada no valor da instituição (Evangelista, 2019, p.15).

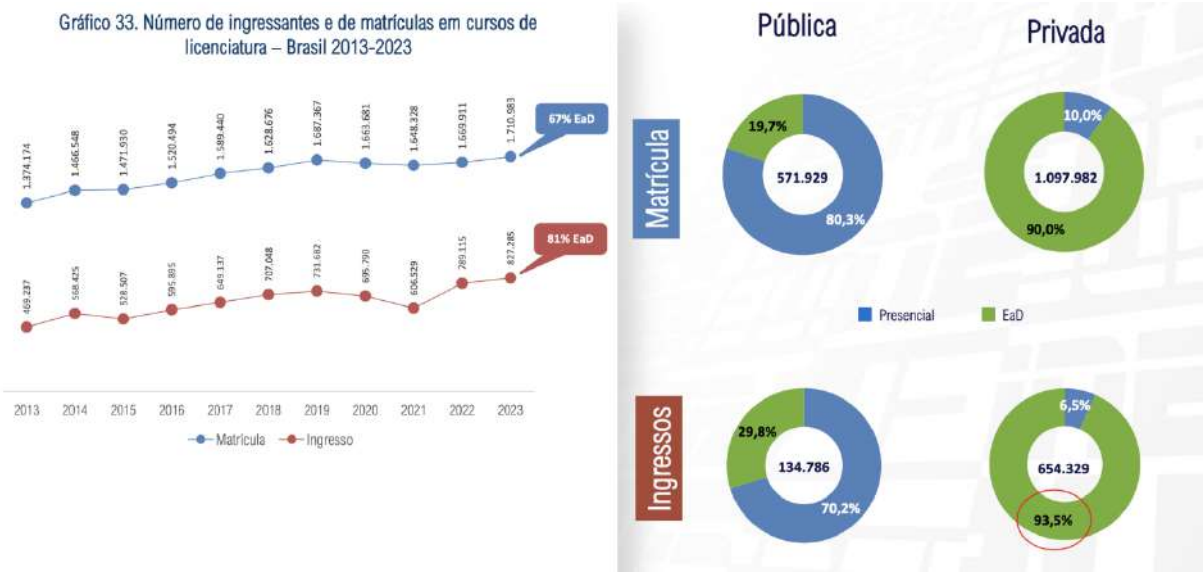
Os dados apresentados pela autora sintetizam o movimento das IES privadas com fins lucrativos na formação de professores no Brasil, destacando sua escalada na transformação dessa formação em cursos baratos e aligeirados na modalidade de EaD. Esse modelo não apenas prioriza a redução de custos, atendendo às demandas do mercado por matrículas massivas e pela consolidação de oligopólios educacionais, posteriormente negociados por fundos de investimento e ofertados em ações nas bolsas de valores, especialmente a partir da segunda metade dos anos 2000.

Esse processo se intensificou sobretudo a partir de 2017, quando os volumes de recursos públicos transferidos para as IES privadas com fins lucrativos foram significativamente reduzidos. Como resposta, essas instituições aprofundaram a lógica de financeirização da formação de professores na modalidade de EaD, transformando-a em uma das principais fontes de lucratividade dos capitais de ensino, em detrimento de uma formação pedagógica integral e socialmente comprometida com uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Desde o governo FHC (1995-2002) até o atual governo Lula (2023 - dias atuais), a modalidade de EaD tem se consolidado como uma estratégia prioritária para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, seja por meio da educação superior pública ou privada (Barreto, 2010; Malanchen, 2015; Evangelista, 2019).

Essa consolidação se manifesta no crescimento expressivo da chamada “fábrica de professores” por meio da EaD, atualmente dominada pelo setor privado. Essa realidade é evidenciada nos dados do CENSUP de 2023, que destacam o protagonismo das IES privadas na formação docente, especialmente na modalidade de EaD. Esse cenário reflete uma transformação significativa na dinâmica educacional do país, conforme ilustrado na imagem 10 abaixo.

Imagem 10: Número de matrículas e de ingressantes em cursos de licenciatura – Brasil (2013 – 2023).



Fonte: Brasil (2024a, p.41).

Dos 827.285 em 2023 ingressantes em cursos de licenciatura em 2023, 669.101 estão na modalidade de EaD, representando 81%, enquanto apenas 158.184 ingressaram na modalidade presencial, correspondendo a 19%. Entre os ingressantes na esfera pública (134.786), 94.641 estão na modalidade presencial (70,2%) e 40.145 na modalidade de EaD (29,8%). Já na esfera privada, dos 654.329 ingressantes, 611.297 estão na modalidade de EaD (93,5%), enquanto apenas 43.032 ingressaram na modalidade presencial (6,5%).

Mill (2016), ao analisar a trajetória histórica da UAB, explica que a crise político-econômica vivenciada pelo Brasil a partir de 2013 gerou um esgotamento no funcionamento do Sistema UAB. Essa tendência se intensificou em 2015, quando as instituições de ensino superior foram severamente afetadas por cortes quase totais nos recursos financeiros destinados aos cursos de EaD, tanto em andamento quanto àqueles com matrículas previstas. Esse cenário acabou por transferir, de maneira unilateral, a responsabilidade pela continuidade dos cursos às universidades, desrespeitando os princípios constitucionais e acadêmicos que orientam a corresponsabilidade na oferta educacional. Esse movimento revelou a vulnerabilidade de um sistema que, embora estruturado em múltiplas parcerias, mostrou-se frágil diante da retirada do apoio governamental. Como consequência, houve uma redução drástica na oferta de cursos de EaD em instituições públicas de ensino superior.

Do total de 1.710.983 em 2023 matrículas em cursos de licenciatura registradas em 2023, 1.146.358 estão na modalidade de EaD, representando 67% do total, enquanto 564.625 estão na modalidade presencial, correspondendo a 33%. Entre as matrículas na esfera pública (571.929), 459.163 estão na modalidade presencial (80,3%) e 112.766 na modalidade de EaD

(19,7%). Já na esfera privada, do total de 1.139.054 matrículas, 1.029.256 estão na modalidade de EaD (90%), enquanto apenas 109.798 correspondem à modalidade presencial (10%) (Brasil, 2024a).

A rede privada apresentou uma queda significativa nas matrículas em cursos de licenciatura presenciais, passando de 421.595 em 2014 para 109.798 em 2023. Já a rede pública também registrou uma redução, mas em menor escala, saindo de 504.347 em 2014 para 459.163 em 2023 (Semesp, 2024).

Por outro lado, na modalidade de EaD, os cursos de licenciatura na rede privada mostraram um crescimento expressivo, com as matrículas aumentando de 540.693 em 2014 para 1.146.359 em 2023. Na rede pública, o aumento foi mais modesto, com as matrículas subindo de 100.276 em 2014 para 112.766 em 2024. Esses dados evidenciam uma forte migração da modalidade presencial para o ensino a distância, especialmente na rede privada, enquanto a rede pública mantém um perfil mais estável, com crescimentos mais tímidos na EaD e quedas moderadas no presencial (Semesp, 2024).

Em 2023, o curso de licenciatura em Pedagogia lidera como o maior curso de graduação em número de matrículas, com 852.476 registros, dos quais 689.663 estão na modalidade de EaD. As licenciaturas, como um todo, representam 24,7% das matrículas na modalidade de EaD. Dentre essas matrículas em licenciaturas de EaD, 90,2% estão concentradas em Instituições de IES da rede privada, destacando o papel predominante dessas instituições no atendimento da demanda por formação docente a distância no Brasil (Semesp, 2024).

Quanto ao número de concluintes em cursos de licenciatura na modalidade presencial, a rede privada passou de 70.419 em 2014 para 36.544 em 2022, registrando uma redução significativa. Já a rede pública apresentou uma diminuição mais moderada, passando de 71.957 em 2014 para 55.094 em 2022. Na modalidade de EaD, a rede privada apresentou um crescimento expressivo, passando de 63.120 concluintes em 2014 para 154.109 em 2022. Por outro lado, na rede pública, o número de concluintes passou de 11.563 em 2014 para 11.834 em 2022, representando um aumento discreto (Semesp, 2024).

A expansão da EaD na formação de professores reflete um movimento estratégico das políticas educacionais brasileiras, inicialmente desenvolvido no setor público e posteriormente absorvido pelo setor privado sem fins lucrativos, até ser dominado, na atualidade, pelo setor privado-mercantil. Sob o discurso da profissionalização docente, esse processo resultou na crescente privatização e mercantilização da formação de professores. Embora tenha ampliado significativamente o número de licenciados, esse modelo tem priorizado a certificação em larga escala para atender à meta 15 do PNE (2014-2024), que busca garantir que todos os professores

da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, sobre o indicador de adequação da formação docente, que sintetiza a relação entre a formação inicial dos professores e as disciplinas que eles lecionam, o Brasil registrou 2,4 milhões de docentes na educação básica. A maior parte (60,3%) atua no ensino fundamental, que conta com 1.419.918 professores. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos docentes possui nível superior completo (87,3%), sendo 85,8% com licenciatura e 1,5% com bacharelado. No entanto, 7,8% dos professores dessa etapa possuem apenas formação de nível médio normal/magistério, e 4,9% têm nível médio ou inferior, evidenciando a persistência da necessidade de qualificação docente (Brasil, 2023a).

Nos anos finais do ensino fundamental, a adequação da formação docente apresenta maiores desigualdades regionais, sendo menor nas regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste. No ensino médio, embora não haja um padrão regional evidente, a distribuição da formação adequada varia significativamente entre as disciplinas. Enquanto disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática apresentam maior percentual de professores com licenciatura na área, disciplinas como Sociologia, Artes e Língua Estrangeira registram altos índices de inadequação, com muitos docentes sem formação específica na disciplina que lecionam. No caso de Sociologia, apenas 36,9% dos professores possuem formação específica na área, enquanto Educação Física apresenta um percentual significativamente maior, chegando a 87,6% (Brasil, 2023a).

Esses dados sugerem que o processo de formação docente por meio da EaD pode ter contribuído positivamente para a redução dos índices de inadequação e para o cumprimento da meta 15 do PNE, ampliando o acesso à certificação para um maior número de professores. No entanto, os dados do Censo mostram que os desafios ainda persistem em determinados estados e disciplinas específicas, o que tem sido uma das justificativas atualmente para afirmar que a expansão da EaD em cursos de licenciatura é a única medida eficaz para que todos os professores tenham formação adequada à sua disciplina de atuação. Além disso, sustenta-se o discurso facioso de que a EaD pode impedir um "risco apagão de professores"[38] no Brasil, ou seja, a carência de docentes formados em determinadas áreas e estados brasileiros.

38 Esse discurso tem sido reiterado de forma sistemática por entidades como ABED, SEMESP, ANUP e ABMES, bem como por intelectuais orgânicos vinculados ao mercado da educação superior, sendo amplamente difundido em matérias jornalísticas e documentos que defendem a expansão e a flexibilização da modalidade de EaD no Brasil, especialmente no âmbito da formação docente. Esse debate será retomado na Seção VI desta tese.

O discurso sobre o "apagão de professores" pode ser confrontado com o acesso à plataforma Superprof[39], que conecta alunos a professores particulares em diversas áreas do conhecimento, como idiomas, esportes, música, artes e componentes curriculares. Fundada na França, a plataforma se expandiu internacionalmente e está presente em vários países, inclusive no Brasil. No site brasileiro, é possível encontrar professores para aulas presenciais ou online, de acordo com as necessidades e preferências dos alunos. Na categoria de reforço escolar, por exemplo, a plataforma informa contar com 123.261 professores disponíveis.

Ao criar um perfil, o professor pode definir o valor das aulas, escolher os horários disponíveis e oferecer atendimentos presenciais ou online. Já os alunos têm a possibilidade de buscar professores em mais de mil áreas, agendar aulas e realizar os pagamentos de forma segura. Um dos "diferenciais" do Superprof é o custo acessível: 100% dos professores oferecem a primeira aula gratuita, e o valor médio da hora/aula é de R$ 44.

O estudo de Bof, Caseiro e Mundim (2023) investiga a carência de professores devidamente habilitados para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio no Brasil, analisando a iminência de um possível "apagão" docente. A pesquisa mapeia a atuação de professores sem formação específica por componente curricular, região e unidade federativa, além de diagnosticar a relação entre a oferta e a demanda de docentes. A análise inclui o número de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura, bem como a quantidade de licenciados que efetivamente ingressam e permanecem na carreira docente. Os resultados indicam que, em diversas áreas do conhecimento, o número de licenciados é insuficiente para suprir a demanda total e imediata por professores, revelando que o país já enfrenta uma escassez significativa de profissionais qualificados para atuar nessas etapas de ensino.

Além disso, o estudo evidencia disparidades significativas entre as unidades federativas no que se refere à adequação da formação docente e à disponibilidade de profissionais qualificados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Contrapondo-se à visão dos defensores da expansão irrestrita da EaD na formação de professores, os autores argumentam que a escassez de docentes no Brasil não decorre da falta de vagas nos cursos de licenciatura, mas da baixa atratividade da carreira docente e da precarização do trabalho do professor, fatores que se constituem como os principais responsáveis pelo déficit de profissionais na educação básica (Bof; Caseiro; Mundim, 2023).

[39] Informação disponível em: https://www.superprof.com.br/. Acesso em: 10 abril de 2025.

Indo além, podemos inferir que a expansão dos cursos de formação de professores na modalidade de EaD, que à primeira vista parece contribuir para o cumprimento da Meta 15 do PNE, tende a se configurar como um dos elementos centrais da precarização da formação e do trabalho docente, acentuando a desvalorização da carreira e contribuindo para a carência de professores em determinadas disciplinas e regiões. Esse fenômeno está diretamente relacionado à crescente inserção das tecnologias no trabalho educativo, que, ao mesmo tempo em que modifica a dinâmica do ensino e da aprendizagem, promove a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Tal processo impacta o emprego e desvaloriza a força de trabalho docente, na medida em que automatiza etapas, padroniza conteúdos e reduz a necessidade da mediação crítica e reflexiva do professor.

Seki (2024), ao analisar a indústria das EdTechs (empresas que oferecem serviços baseados no uso de tecnologias destinadas à educação) no Brasil, constatou que a crescente inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem está intimamente relacionada às mudanças e reconfigurações do trabalho docente. Isso ocorre porque a maioria das soluções tecnológicas oferecidas por essas empresas incide diretamente sobre funções próprias da docência, como planejamento, organização, registro, observação e avaliação.

Nesse contexto, os capitais de ensino, além de deterem o controle sobre a formação de professores, ampliam sua influência sobre aqueles que atuam tanto em escolas públicas quanto privadas, por meio da comercialização de produtos e serviços, como sistemas de ensino, livros, materiais didáticos e plataformas digitais. Desse modo, a educação passa a ser envolvida “por todos os lados”: formam-se professores alinhados a determinadas concepções político-pedagógicas que, posteriormente, desenvolvem seu trabalho sob a influência direta desses produtos e metodologias, consolidando um ciclo no qual a mercantilização e o controle ideológico da formação e do trabalho educativo se aprofundam e se intensificam (Seki, 2024).

Esse movimento será aprofundado na próxima seção, que aborda a relação entre capitalismo e tecnologia e suas interfaces com a formação de professores e a modalidade de EaD, evidenciando as contradições e impactos na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

SEÇÃO III - CAPITALISMO E TECNOLOGIA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EaD

A presente seção discute a relação entre o capitalismo e as tecnologias, destacando suas interfaces com a modalidade de EaD e a formação de professores dentro da lógica do sistema do capital. Esse sistema opera por meio de transformações e inovações tecnológicas em todos os setores da vida social, sendo, portanto, o motor de sua própria dinâmica. Seu objetivo central é a reprodução do capital e a exploração da força de trabalho, impulsionando a extração de mais-valor e a acumulação de lucros. Nesse contexto, a criação de novas cadeias de produção de valor está associada à desintelectualização dos trabalhadores, um processo que, ao mesmo tempo em que reconfigura as relações de trabalho, busca convencer e ocultar a verdadeira natureza exploratória do sistema, dificultando a percepção crítica sobre suas contradições e impactos na formação docente.

Em termos de quadro teórico, para fundamentar essa compreensão, utilizamos os estudos de Saviani (2007), Harvey (2013), Marx (2014, 2022), Dardot e Laval (2016), Barreto (2016, 2019), Laval (2019), (2018), Evangelista, Seki e Souza (2019a), Freitas (2021), Lima (2021), Silva (2022), Antunes (2023), Antunes, Basso e Perocco (2023), Seki (2024) e Schincariol *et al.* 2024. Esses referenciais teóricos possibilitam evidenciar as consequências das inovações tecnológicas como força produtiva nas relações sociais sob a égide do capitalismo, especialmente em sua fase de predominância financeira e informacional-digital. O objetivo é capturar as mediações desse processo na educação, com ênfase na modalidade de EaD e na formação de professores, analisando como a lógica do capital influencia e reconfigura esse campo, subordinando-o às dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

3.1 Capitalismo e tecnologia

Marx (2014, p. 27), ao desenvolver sua monumental crítica à economia política, desvelou as consequências da introdução das inovações tecnológicas nas relações de produção. Ele inicia o capítulo XIII do livro I de *O Capital*, que trata da maquinaria e da grande indústria, problematizando a afirmação de John Stuart Mill: “É duvidoso que as invenções humanas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano.” Considerando que esse não é o objetivo do capital ao empregar a maquinaria, Marx afirma que Mill deveria ter dito: “de algum ser humano que não viva do trabalho alheio. As máquinas aumentam, certamente, o número dos abastados ociosos” (Marx, 2014, p. 27).

É surpreendente como Marx (2014), ao analisar a introdução da maquinaria nos séculos XVIII e XIX, durante a chamada Revolução Industrial, nos processos de produção a partir dos

relatórios de fábrica, expõe que o ponto de partida da indústria moderna é a revolução do instrumento de trabalho. O capitalista produziu e desenvolveu uma base tecnológica ímpar, revolucionando as tecnologias associadas ao artesanato e à indústria manufatureira. Segundo Harvey (2013, p. 209), "essa base se formou pela produção de máquinas por máquinas e pela associação de muitas máquinas no sistema fabril".

Considerando a tecnologia como força produtiva e motor da dinâmica da reprodução do capital e da luta de classes, Marx expõe que esta "revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção da vida e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem" (Marx, 2014, p. 427).

Nessa passagem, o autor está destacando o papel central das forças produtivas na organização da sociedade e na conformação das relações sociais. Para ele, a tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas ou inovações técnicas, mas uma expressão concreta da relação entre os seres humanos e a natureza, mediada pelo trabalho. O desenvolvimento tecnológico é, portanto, um reflexo das necessidades e das condições materiais de uma determinada época histórica, moldando a forma como os indivíduos interagem com o ambiente ao seu redor para garantir sua subsistência e reproduzir suas condições de existência. Dessa forma, a tecnologia não é neutra, mas carregada de intencionalidades sociais e econômicas que refletem as relações de poder e os interesses das classes dominantes.

Além disso, pode evidenciar que as condições materiais de produção influenciam diretamente a estrutura social e as concepções mentais predominantes em uma sociedade. Em outras palavras, a maneira como os indivíduos produzem sua vida material determina as formas de organização social, as ideologias e os valores culturais que emergem desse processo. A introdução de novas tecnologias, por exemplo, promove mudanças profundas nas relações de trabalho, nas formas de organização social e na maneira como as pessoas compreendem seu papel no mundo. No contexto do capitalismo, a tecnologia é utilizada como um instrumento para a acumulação de capital, intensificando a exploração da força de trabalho e reforçando as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que cria novas formas de alienação. Assim, a análise marxiana evidencia que a tecnologia é um elemento essencial para entender a dinâmica da luta de classes e a evolução das estruturas econômicas e sociais.

Para Harvey (2013), Marx, ao afirmar que a tecnologia revela o modo de proceder do homem em relação à natureza e às condições de sua vida social, identifica seis polos conceituais interligados que estruturam as relações tecnológicas na sociedade. Esses polos são: relação com a natureza, modos de produção, reprodução da vida cotidiana, concepções mentais do mundo, relações sociais e tecnologia. Cada um desses elementos está profundamente interconectado,

móvel e dinâmico, demonstrando que a tecnologia não atua de forma isolada, mas influencia e é influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. Dessa maneira, compreende-se que a tecnologia impacta diretamente a forma como os seres humanos produzem, vivem e interpretam o mundo ao seu redor.

Os polos conceituais são representados na imagem 11 abaixo, evidenciando visualmente as inter-relações que configuram a dinâmica entre tecnologia e sociedade, conforme descrito por Marx, segundo a análise de Harvey (2013).

Imagem 11: Polos conceituais que a tecnologia estabelece na sociedade



Fonte: Harvey (2013, p .192).

Tais polos estão interligados por meio dos processos de produção, que orientam a evolução humana e se manifestam como momentos distintos inseridos na totalidade histórica e social. Dessa maneira, a tecnologia não constitui um fator isolado, mas uma dimensão constitutiva das relações sociais, econômicas e culturais, revelando a complexidade das transformações sociais. Assim, compreende-se que a tecnologia desempenha papel central na sociedade, influenciando e sendo influenciada pelas diferentes esferas da vida humana, contribuindo para a reconfiguração das práticas produtivas, das relações de trabalho e das concepções de mundo ao longo do tempo.

A tecnologia, segundo essa perspectiva, não se limita apenas a uma ferramenta de suporte para a produção econômica, mas penetra em todas as dimensões da formação do ser humano. Seu desenvolvimento e aplicação promovem transformações distintas a depender do contexto histórico e do grau de inserção nos diversos espaços de reprodução da vida, como o trabalho, a saúde, a educação, a comunicação, o transporte, a moradia e a alimentação.

Esse entendimento ressalta como o avanço tecnológico reconfigura continuamente as relações sociais e as formas de organização da vida cotidiana, ampliando tanto as possibilidades de emancipação quanto as formas de exploração e controle social. Assim, a tecnologia deve ser analisada criticamente, considerando suas implicações para o desenvolvimento humano e as condições de existência sob o capitalismo contemporâneo.

Harvey (2013) argumenta que, embora muitos interpretem Marx como um determinista tecnológico, isto é, alguém que acredita que as transformações nas forças produtivas determinam inevitavelmente o curso da história humana, Marx não sustenta a ideia de que a

tecnologia “causa” ou “determina” mudanças de forma isolada. Pelo contrário, ele a considera um reflexo das condições materiais e sociais, revelando a maneira como os seres humanos interagem com a natureza e organizam sua vida social.

Dessa forma, Marx (2014) entende a tecnologia como uma manifestação concreta do desenvolvimento histórico e das necessidades materiais da sociedade em determinado momento, e não como um fator autônomo que impõe transformações inevitáveis. A tecnologia, para ele, está inserida em uma totalidade dialética, na qual as forças produtivas e as relações de produção se influenciam mutuamente. Assim, em vez de enxergar a tecnologia como uma força independente e determinante, o autor a considera um elemento mediador que expõe as contradições do modo de produção capitalista dentro das condições políticas e econômicas vigentes. Assim, a análise marxiana revela que a tecnologia não opera de forma neutra, mas está inserida em uma lógica de reprodução das relações de classe.

A categoria central que Marx (2014) utiliza para analisar o revolucionamento dos instrumentos de trabalho é a história, pois é por meio dela que se compreende a evolução das forças produtivas e das relações sociais ao longo do tempo. Marx explica que o período manufatureiro foi responsável por desenvolver os primeiros elementos científicos e técnicos que dariam origem à indústria moderna, estabelecendo a base técnica imediata para sua consolidação. Nesse contexto, a introdução do sistema de máquinas representou uma ruptura significativa, substituindo as antigas forças motrizes naturais, como a água, o vento e os animais, por novas formas de energia mais eficientes e controláveis, como o vapor.

Esse processo não se limitou a um único setor, mas rapidamente se expandiu para diversos ramos da produção, revolucionando por completo os métodos de fabricação e reorganizando a estrutura produtiva da sociedade. A mecanização intensificou a divisão do trabalho, impulsionou a produtividade e alterou a dinâmica das relações de trabalho, aprofundando a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. Assim, Marx enfatiza que a revolução nos meios de produção industrial e agrícola exigiu transformações nas condições gerais do processo social de produção, como nos transportes e nas comunicações. Ele afirma que:

> A revolução no modo de produção da indústria e da agricultura tornou sobretudo necessária uma revolução nas condições gerais do processo social de produção, isto é, nos meios de transporte e comunicação [...] indústria moderna, com sua velocidade febril de produção em grande escala, seu contínuo deslocamento de massas de capital e de trabalhadores de ramo da produção para o outro e com novas conexões que criou no mercado mundial (Marx, 2014, p.440).

A revolução nos meios de transporte e comunicação foi fundamental para atender às demandas impostas pela indústria moderna, que, segundo Marx (2014), caracteriza-se por uma produção em grande escala e por um fluxo constante de capital e de força de trabalho entre diferentes setores produtivos. A aceleração dos ritmos de produção e a expansão dos mercados exigiram uma infraestrutura capaz de conectar regiões distantes, integrando o mercado mundial de forma inédita. Dessa maneira, as transformações nas redes de transporte e comunicação constituíram elementos indispensáveis para a consolidação do capitalismo em sua fase mais avançada, e não simples consequências do processo de industrialização.

Além disso, Marx (2014) ressalta que essa revolução tecnológica não se limitou à esfera econômica, mas teve implicações profundas nas relações sociais e nas formas de organização do trabalho. O desenvolvimento de ferrovias, navios a vapor e sistemas telegráficos, por exemplo, reduziu o tempo e o espaço necessários para a circulação de mercadorias e informações, criando novas dinâmicas de exploração do trabalho e de dominação capitalista. Assim, o capital passou a controlar com maior precisão a produção e a distribuição, maximizando seus lucros e ampliando sua capacidade de adaptação às flutuações do mercado mundial. Esse avanço, no entanto, reforçou as contradições internas do sistema, ao aprofundar a desigualdade entre regiões centrais e periféricas e ao intensificar as formas de alienação da classe trabalhadora.

Portanto, a análise marxiana revela que a revolução nos meios de transporte e comunicação não foi apenas uma consequência do progresso técnico, mas uma necessidade estrutural do capitalismo para garantir sua expansão e reprodução. Essa lógica permanece vigente na contemporaneidade, onde as novas tecnologias digitais e as redes globais de informação desempenham um papel central na reorganização do trabalho e do consumo, reafirmando a conexão entre desenvolvimento tecnológico, acumulação de capital e intensificação das desigualdades sociais.

A chave de leitura de Marx (2014) é fundamental para compreendermos que o processo de introdução das tecnologias na educação não constitui um fenômeno isolado ou exclusivamente contemporâneo, sendo resultado de um percurso histórico condicionado pelas necessidades práticas da vida cotidiana, pelas transformações nos processos de trabalho e pelos modos de pensamento predominantes em cada época. Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser compreendida a partir das condições materiais e das relações sociais de produção que a constituem, sendo incorporada à educação em consonância com os interesses do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a educação converte-se em espaço estratégico de incorporação tecnológica voltado ao atendimento das demandas de formação de uma força de

trabalho adaptável às exigências do mercado, contribuindo para a consolidação da lógica de acumulação do capital e para a reprodução das relações sociais existentes.

O avanço das tecnologias educacionais, impulsionado por discursos de modernização e inovação, tende a ocultar os condicionantes históricos e sociais que orientam esse processo, desconsiderando as contradições e os interesses subjacentes a esse fenômeno. A retórica em torno da necessidade de adaptação da educação à era digital frequentemente ignora que a introdução dessas tecnologias está profundamente enraizada nas relações de produção capitalistas, sendo guiada por interesses econômicos que visam a adequação da força de trabalho às demandas do mercado global. Esse processo, ao ser apresentado como inevitável e benéfico, mascara as desigualdades estruturais que se aprofundam com a sua implementação e sua expansão.

De acordo com Marx (2014), a indústria, ao incorporar de forma consciente a ciência e a tecnologia no processo produtivo, aumentou extraordinariamente a produtividade do trabalho. No entanto, esse avanço não se deu sem custos para a classe trabalhadora, pois a intensificação da exploração da força de trabalho tornou-se uma característica central desse desenvolvimento. Inicialmente, essa exploração ocorreu por meio do prolongamento da jornada de trabalho**,** uma estratégia utilizada pelos capitalistas para extrair mais valor da força de trabalho, submetendo os trabalhadores a longas horas de labuta extenuante.

Com a imposição de limites ao tempo da jornada de trabalho pelas leis fabris, o capital respondeu reorganizando o processo produtivo, direcionando seus esforços para a intensificação do trabalho. Dessa forma, buscou-se extrair mais valor dentro de um tempo reduzido, aumentando o ritmo de produção, reestruturando as tarefas e utilizando novas tecnologias para maximizar o desempenho da força de trabalho. Assim, o progresso técnico, longe de promover uma melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, foi instrumentalizado como uma ferramenta para ampliar a mais-valia, reafirmando a lógica de exploração inerente ao sistema capitalista.

A aplicação das leis fabris desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do sistema fabril, pois não apenas impuseram limites à exploração extrema da força de trabalho, mas também contribuíram para o amadurecimento dos elementos materiais necessários à transição do sistema manufatureiro para o fabril. As regulamentações introduzidas por essas leis, abrangendo aspectos como jornada de trabalho, trabalho infantil, higiene, disciplina e educação**,** foram essenciais para estabelecer padrões mínimos nas condições de trabalho, garantindo um maior controle sobre a organização da produção e a força de trabalho.

Marx (2014, p. 541) afirma que essas leis “aceleram, por exigir maior dispêndio de capital, a ruína das empresas menores e a concentração de capital.” Ou seja, ao mesmo tempo em que buscavam melhorar as condições de trabalho, as exigências impostas demandavam altos investimentos, favorecendo as grandes indústrias em detrimento das menores. O aumento dos custos operacionais levou muitos pequenos empresários à falência, permitindo que os grandes conglomerados consolidassem sua posição e aprofundassem a centralização do poder econômico. Assim, as leis fabris, embora apresentadas como medidas de proteção aos trabalhadores, acabaram por fortalecer ainda mais a dinâmica de acumulação capitalista, reforçando a desigualdade estrutural entre capital e trabalho.

Marx (2014), alertou que as contradições e antagonismos resultantes da introdução das máquinas na produção não decorrem da própria maquinaria, mas da forma como ela é aplicada no contexto capitalista. Para ele, a maquinaria, como instrumento de trabalho**,** tem o potencial de encurtar o tempo de trabalho e facilitar as tarefas, representando uma vitória da humanidade sobre as forças naturais. No entanto, sua apropriação pelo capital transforma esse potencial em um instrumento de exploração, revertendo os possíveis benefícios para a classe trabalhadora.

Como destaca Marx, “mas com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta a sua intensidade, escraviza o homem por meio de forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores” (Marx, 2014, p. 503). Ou seja, em vez de proporcionar alívio ao trabalhador, a maquinaria, sob a lógica capitalista, é utilizada para maximizar a extração de mais-valia, ampliando a jornada de trabalho e intensificando o ritmo produtivo. Dessa maneira, a tecnologia, que poderia servir como uma ferramenta de emancipação humana, acaba por reforçar a subordinação da classe trabalhadora, intensificando a desigualdade social e concentrando ainda mais a riqueza nas mãos da classe capitalista.

Marx (2014), explica que o revolucionamento dos instrumentos de trabalho e da produção ocorre pela aplicação consciente da ciência, destacando que, embora a ciência desempenhe um papel essencial no aumento da produtividade, sua apropriação dentro do sistema capitalista se dá de maneira subordinada aos interesses do capital. Segundo ele, “nada custa ao capitalista, o que não impede de explorá-la. A ciência é incorporada ao capital do mesmo modo do trabalho alheio. A apropriação capitalista e apropriação pessoal, seja da ciência, seja da riqueza material, são coisas totalmente diferentes” (Marx, 2014, p. 444).

Essa reflexão evidencia que o conhecimento científico, embora seja um produto coletivo do desenvolvimento humano, é sempre produzido por grupos que operam a partir de determinadas lógicas de interesse e, nesse processo, acaba sendo apropriado pelo capital sem custos diretos, de modo semelhante ao trabalho dos trabalhadores. Contudo, a apropriação

capitalista da ciência difere radicalmente da apropriação pessoal ou coletiva, pois não se orienta para o benefício comum, mas para a acumulação privada de riqueza e para o fortalecimento das relações de dominação. Assim, o avanço científico, em vez de ser mobilizado prioritariamente para melhorar as condições de vida da sociedade em seu conjunto, converte-se em instrumento para ampliar a taxa de exploração do trabalho, concentrando os benefícios nas mãos da classe capitalista, enquanto a classe trabalhadora permanece alienada tanto dos meios de produção quanto dos frutos do conhecimento científico aplicado.

A apropriação capitalista do conhecimento científico constitui uma manifestação da lógica de acumulação e reprodução do capital, que atravessa as diferentes esferas da vida social. Nessa dinâmica, os avanços científicos nas áreas da saúde e da educação são convertidos em produtos mercadológicos, acessíveis majoritariamente àqueles que dispõem de condições econômicas para adquiri-los. No setor da saúde, por exemplo, tecnologias médicas de ponta, como tratamentos oncológicos personalizados, cirurgias robóticas e medicamentos inovadores, são amplamente disponibilizadas às elites econômicas, enquanto as camadas mais pobres da população enfrentam dificuldades para acessar atendimentos básicos no sistema público de saúde, frequentemente marcado pela insuficiência de recursos, pelas longas filas de espera e pela precariedade da infraestrutura.

Na educação, ocorre uma dinâmica semelhante. Os avanços tecnológicos, como computadores de alta tecnologia, softwares educacionais e plataformas digitais, são desenvolvidos por grandes corporações tecnológicas e introduzidos nos sistemas públicos e privados como mercadorias. No entanto, em vez de servirem para melhorar efetivamente as condições de trabalho e ensino, essas tecnologias são utilizadas como ferramentas para ampliar a subsunção do trabalho ao capital, intensificando a vigilância, o controle e a padronização dos processos pedagógicos, além de reduzir os custos com a educação.

A apropriação capitalista consciente da ciência e da tecnologia implica em uma transformação profunda na condição do trabalhador, alterando sua relação com o processo produtivo. Segundo Marx (2014) na manufatura, a organização do trabalho era predominantemente subjetiva, baseada na combinação de trabalhadores parciais, enquanto, no sistema fabril, a indústria moderna apresenta um organismo de produção inteiramente objetivo**,** que se impõe ao trabalhador como uma condição material já estabelecida. Esse deslocamento da organização produtiva evidencia a crescente dependência do trabalhador em relação às máquinas e aos sistemas automatizados. Além disso, Marx (2014) aprofunda essa análise ao destacar a mudança na função do trabalhador, afirmando que:

> Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos (Marx, 2014, p. 482).

A partir da análise marxiana, duas consequências principais emergem com o advento do sistema fabril. A primeira é a desintelectualização dos trabalhadores, uma vez que o trabalho humano passa a ser cada vez mais subordinado à máquina, reduzindo a necessidade de habilidades especializadas e transformando o trabalhador em um operador cuja função principal é apenas supervisionar ou manter o funcionamento do maquinário. Isso contribui para uma alienação crescente, onde o conhecimento do processo produtivo fica concentrado nas mãos da gestão e dos proprietários dos meios de produção.

A segunda consequência refere-se à substituição e subordinação do trabalho vivo pelo trabalho morto, representado pela introdução contínua de novas máquinas industriais e, mais recentemente, informacionais-digitais. Esse avanço tecnológico, em vez de libertar os trabalhadores, provoca o desemprego estrutural e o subemprego, à medida que o capital busca reduzir custos com mão de obra e aumentar a eficiência produtiva. Dessa forma, o desenvolvimento tecnológico, longe de garantir melhores condições de vida, intensifica a precarização do trabalho e amplia as desigualdades sociais, refletindo a lógica do capitalismo de maximização do lucro à custa da força de trabalho humana.

Assim, a análise marxiana revela que, embora a ciência e a tecnologia tenham o potencial de melhorar as condições de trabalho, sob o capitalismo, elas são instrumentalizadas como ferramentas de exploração, reforçando a alienação, a precarização e a marginalização de amplas parcelas da classe trabalhadora.

Com a aplicação da maquinaria, surge uma nova divisão no mundo do trabalho, marcada pela separação entre uma classe superior de trabalhadores, dotada de formação científica e capacidade de projetar e criar as máquinas, como os engenheiros, e os operários fabris, que possuem baixa qualificação e são transformados em meros autômatos, verdadeiros apêndices das máquinas. Esse processo de desqualificação e fragmentação do trabalho é descrito por Marx (2014, p. 549) em uma passagem emblemática, na qual ele afirma:

> Antigamente, nas tipografias inglesas, por exemplo, os aprendizes, de acordo com o velho sistema de manufaturas e do artesanato, começavam pelas tarefas mais fáceis, evoluindo gradativamente para as mais complexas. Percorriam etapas de uma aprendizagem, até se tornarem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era, para todos, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir. Esta precisa de duas espécies de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina, e meninos, na sua maioria entre 11 e 17 anos, cuja atividade consiste exclusivamente

> em colocar uma folha de papel na máquina e retirá-la depois de impressa (Marx, 2014, p.549).

Essa citação evidencia a ruptura causada pela introdução da maquinaria no processo produtivo. O antigo sistema de manufatura e artesanato exigia uma formação gradual, na qual os trabalhadores aprendiam o ofício em diferentes etapas, desenvolvendo uma compreensão ampla do processo produtivo. Com a chegada das máquinas, no entanto, ocorre uma fragmentação radical do trabalho, resultando na separação entre tarefas intelectuais e operacionais. O trabalhador fabril perde o controle sobre o processo produtivo, tornando-se um mero executor de funções simples e repetitivas, enquanto o conhecimento técnico e estratégico é concentrado nas mãos de uma minoria especializada.

Nesse sentido, Marx (2014, p. 427) afirma que "na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho". Isso significa que, na manufatura, o trabalhador dominava os meios de produção, desempenhando um papel ativo e criativo no processo produtivo. Com a introdução da maquinaria, essa relação se inverte: o trabalhador passa a ser dominado pelos meios de produção, perdendo sua autonomia e se tornando subordinado ao ritmo e às exigências do maquinário.

Além disso, Marx (2014) evidenciou que, à medida que o instrumental de trabalho assume a forma de máquina, ele deixa de ser apenas um meio de produção e passa a se tornar um concorrente direto do próprio trabalhador. A introdução e a propagação do sistema de máquinas por todos os ramos da produção ocorrem na mesma proporção do número de trabalhadores que são deslocados de seus postos, tendo suas condições de existência profundamente impactadas. Esse processo resulta em uma superpopulação de desempregados, o que, por sua vez, pressiona o mercado de trabalho, fazendo com que o preço da força de trabalho caia abaixo do seu valor real, aumentando ainda mais a exploração dos trabalhadores que permanecem empregados.

Nesse sentido, Marx (2014, p. 502) observa que "atrofiados pela divisão do trabalho, esses pobres-diabos valem tão pouco fora de seu âmbito de atividade que só encontram acesso em ramos de trabalho inferiores e, por isso, superlotados e mal pagos". Essa citação revela a dramática consequência da mecanização sob o capitalismo: a substituição progressiva da força de trabalho humano pelo trabalho automatizado, condenando os trabalhadores a uma condição de precariedade e vulnerabilidade econômica. Aqueles que não conseguem se adaptar às novas exigências técnicas são relegados a empregos de baixa remuneração, saturados pela concorrência e incapazes de garantir condições de vida dignas.

Assim, a tecnologia, em vez de ser um fator de progresso para a classe trabalhadora, sob a lógica do capital, transforma-se em um instrumento de exclusão social e de intensificação das desigualdades. O avanço das máquinas, longe de aliviar o fardo do trabalho humano, aprofunda as contradições do sistema capitalista, evidenciando a tendência estrutural à concentração de riqueza e à marginalização da força de trabalho excedente.

Na indústria moderna, o trabalhador se torna um acessório consciente das máquinas, desempenhando um papel subordinado e alienado no processo produtivo. A maquinaria, que deveria servir como uma extensão das capacidades humanas, transforma-se em um instrumento de dominação e exploração dentro do sistema capitalista. Marx (2014, p. 492), destaca que a feição independente e estranha que "o modo de produção capitalista imprime às condições e ao produto do trabalho em relação ao trabalhador se converte com a maquinaria, em oposição completa. Daí a revolta brutal do trabalhador contra esse instrumental de trabalho, a maquinaria." Esse trecho evidencia que a introdução das máquinas agrava a alienação do trabalhador, que vê nelas não apenas uma ferramenta de produção, mas um agente de sua própria opressão e exploração.

A relação hostil entre o trabalhador e a maquinaria surge da sua imposição como um meio de controle e intensificação da exploração. A maquinaria, ao invés de aliviar o esforço físico e reduzir a jornada de trabalho, é utilizada para aumentar a produtividade e reduzir custos, intensificando o ritmo de trabalho e eliminando a autonomia do trabalhador sobre o processo produtivo. Esse cenário leva a uma percepção de antagonismo direto entre o trabalhador e a tecnologia, visto que esta se torna um símbolo da perda de controle, da precarização e da ameaça constante de desemprego.

Além disso, a revolta do trabalhador contra as máquinas reflete a contradição fundamental do capitalismo: o progresso tecnológico, em vez de ser utilizado para o bem-estar social, é apropriado pela classe dominante para a acumulação de capital e o aumento da exploração da força de trabalho. A resistência operária frente à mecanização, muitas vezes manifestada em protestos e ações diretas, evidencia a luta de classes como uma resposta às tentativas do capital de substituir e subordinar o trabalho vivo ao trabalho morto, ou seja, às máquinas e tecnologias que expropriam o conhecimento e a habilidade do trabalhador.

O período da indústria moderna promoveu a subsunção real do trabalho ao capital, uma vez que, com o advento da maquinaria, os trabalhadores foram gradualmente convertidos em apêndices das máquinas, operando de forma automatizada e perdendo o controle sobre o processo produtivo. Nesse contexto, a tecnologia assume um papel central na estruturação da produção, subordinando completamente o trabalhador às exigências do capital, que define não

apenas o ritmo, mas também o conteúdo e a forma do trabalho. A maquinaria impõe um novo paradigma de exploração, no qual a força de trabalho humana é reconfigurada para se adaptar às necessidades da produção em larga escala, caracterizada pela intensificação, controle e alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho.

Por outro lado, na fase manufatureira, predominou a subsunção formal do trabalho ao capital, conforme aponta Antunes (2022). Nesse estágio, o trabalhador ainda mantinha uma relativa autonomia no processo produtivo, baseada em sua perícia produtiva e destreza, elementos que derivavam da tradição artesanal e da experiência adquirida ao longo do tempo. Embora o capital já tivesse o domínio sobre os meios de produção e sobre os resultados do trabalho, o controle sobre o como o trabalho era realizado permanecia, em certa medida, sob o domínio dos trabalhadores. No entanto, com a introdução da indústria moderna e a mecanização intensiva, essa autonomia foi progressivamente eliminada, consolidando a subsunção real, na qual o capital passa a ditar todas as etapas da produção e a definir rigidamente o papel do trabalhador no processo produtivo.

Assim, a transição da subsunção formal para a real marca uma transformação profunda na organização do trabalho, na qual o conhecimento técnico e a experiência dos trabalhadores são substituídos pela padronização e pela fragmentação das tarefas. Esse processo não apenas amplia a exploração da força de trabalho, mas também intensifica a alienação, à medida que o trabalhador se torna cada vez mais dependente do capital e desprovido de controle sobre os meios e os resultados da produção.

Nesse contexto, Marx (2014) descreve o movimento ludista[40] do século XIX, no qual os trabalhadores passaram a combater o próprio instrumental de trabalho, destruindo as máquinas como resposta à insegurança gerada pela perda de postos de trabalho e pela desqualificação profissional promovida pelo sistema fabril. Ao analisar as contradições desse movimento, Marx afirma que "era mister tempo e experiência para o trabalhador apreender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios de produção, mas a forma social como são explorados" (Marx, 2014, p. 489). Ou seja, os trabalhadores inicialmente viam a tecnologia como inimiga, sem perceber que o verdadeiro problema residia na sua apropriação capitalista, que visava à intensificação da exploração da força de trabalho.

[40] O movimento ludista foi um movimento operário que surgiu na Inglaterra no início do século XIX, durante a Revolução Industrial. Os ludistas, majoritariamente trabalhadores da indústria têxtil, reagiam contra a introdução de máquinas que ameaçavam seus empregos e condições de trabalho. Acreditavam que as máquinas eram responsáveis pela exploração e desemprego, e por isso passaram a destruí-las como forma de protesto.

Na atualidade, observa-se um novo movimento ludista, o neoludismo, que critica a adoção indiscriminada de novas tecnologias, destacando seus impactos negativos nas relações sociais, no meio ambiente e na saúde mental. Inspirado no ludismo do século XIX, que combatia as máquinas que ameaçavam os empregos, o neoludismo não rejeita toda tecnologia, mas questiona aquelas que considera prejudiciais ou desumanizantes. Seus defensores propõem uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia, defendendo uma adoção mais consciente e responsável (Gomes, 2019).

Em um mundo hiperconectado, o neoludismo sugere a "desconexão" como uma forma de resgatar a relação do indivíduo consigo mesmo e com o ambiente ao redor. A constante exposição às tecnologias digitais, segundo essa perspectiva, pode levar ao isolamento social e à alienação, afastando as pessoas de experiências reais e significativas. Assim, ao promover a desconexão, os neoluditas buscam valorizar as interações humanas genuínas e incentivar práticas que priorizem o bem-estar coletivo e individual (Gomes, 2019).

Para Marx (2014), a introdução da ciência e da tecnologia nos processos de produção não é neutra, tampouco desprovida de intencionalidade. Trata-se de atividades humanas desenvolvidas a partir de necessidades concretas, mas que, sob o controle do capital, colocam em movimento um conjunto de contradições e conflitos, devendo ser analisadas pelo uso que se faz delas. Assim, a tecnologia não pode ser vista como algo intrinsecamente bom ou ruim, como afirmam concepções simplistas que sugerem que cabe a cada indivíduo escolher como utilizá-la. Pelo contrário, sua aplicação está historicamente vinculada às relações sociais de produção, revelando os interesses de classe em jogo e as dinâmicas de exploração e resistência que dela decorrem.

Os capitalistas desenvolveram conscientemente novas tecnologias como instrumento da luta de classes, pois, além de disciplinarem o trabalhador dentro do processo de trabalho – no qual a maquinaria comanda e domina o ritmo da produção – essas tecnologias também contribuem para a criação de um excedente de trabalho, reduzindo os salários e as ambições dos trabalhadores (Harvey, 2013).

Evidenciando a aplicação da maquinaria no contexto da luta de classes, com o poder de decidir quem permanece ou é retirado do trabalho, Marx (2014, p. 497) afirma: "o capital, aberta e tendenciosamente, proclama o poder inimigo do trabalhador, manejando-a em função desse atributo. Ele se torna a arma mais poderosa para reprimir as revoltas periódicas e as greves dos trabalhadores."

Harvey (2015), ao argumentar que as tecnologias são utilizadas como armas na luta de classes, apresenta o relato de um industrial de Paris, do Segundo Império, sobre as motivações para a inovação no campo das máquinas-ferramentas. O relato evidencia que coube:

> [...] primeiro, reduzir o preço da mercadoria e melhorar a competitividade, segundo melhorar a eficiência e eliminar o desperdício, colocar os trabalhadores em seu devido lugar. Desde os movimentos do ludistas, a luta de classes em torno das formas tecnologias foi um traço constante do capitalismo (Harvey, 2013, p.215).

À medida que a burguesia revoluciona constantemente o instrumental de produção, e com isso as relações de produção e as relações sociais e mentais da sociedade como um todo**,** torna-se essencial compreender as motivações, conflitos e contradições que emergem em cada dimensão da vida social.

Segundo a interpretação de Harvey (2013) sobre a leitura de Marx (2014), não se pode partir da ideia de que o capitalismo avança de forma inevitável rumo à mecanização e ao progresso tecnológico. A aplicação dessas inovações depende de diversas variáveis, como o custo das máquinas, da força de trabalho e das ferramentas, além do cálculo entre o investimento necessário para a aquisição da maquinaria e a economia gerada pela substituição do trabalho humano, o chamado capital variável. Assim, a decisão de incorporar novas tecnologias no processo produtivo não é apenas uma questão de desenvolvimento técnico, mas está subordinada à lógica da valorização do capital.

A maquinaria tem como efeito imediato a ampliação da mais-valia, aumentando a quantidade de produtos gerados, porém, como destaca Marx, “como qualquer outro elemento do capital constante, as máquinas não criam valor, mas transferem valor ao produto para cuja feitura contribuem” (Marx, 2014, p. 443). Essa afirmação revela que as máquinas, apesar de impulsionarem a produtividade, não possuem a capacidade de gerar valor por si mesmas, uma vez que o valor provém exclusivamente do trabalho humano. Dessa forma, a tecnologia, sob o capitalismo, é utilizada para intensificar a exploração da força de trabalho, garantindo a acumulação de capital e o controle sobre os trabalhadores.

É importante ressaltar que, embora a ciência e a tecnologia promovam uma avassaladora substituição de trabalhadores, elas não podem eliminá-los definitivamente, ao contrário do que sugerem algumas teses sobre o fim do trabalho frente à expansão do maquinário informacional-digital no século XXI. A introdução de novas tecnologias não resulta na obsolescência completa da força de trabalho, mas em sua reconfiguração dentro das novas exigências produtivas, evidenciando que a relação entre trabalho e tecnologia continua sendo uma questão central nas dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

Harvey (2013) destaca que Marx (2014) reconhece que a aplicação da ciência e da tecnologia pode ter implicações progressistas, uma vez que ele não defende um retorno aos antigos processos produtivos. No entanto, Marx não aprofundou essa problemática em sua totalidade, deixando esse desafio para as gerações futuras. A compreensão das mudanças tecnológicas e organizacionais exige uma análise que vá além da mera crítica ao capital, considerando a complexidade de sua inserção nas dinâmicas sociais e produtivas. Como aponta Harvey, tais transformações "não são um deus ex machina, mas estão profundamente enraizadas na coevolução de nossa relação com a natureza, os processos de produção, as relações sociais, as concepções mentais de mundo e a reprodução da vida cotidiana" (Harvey, 2013, p. 228).

Essa perspectiva sugere que a tecnologia está intrinsecamente vinculada às condições materiais e sociais de cada época. Seu desenvolvimento não ocorre de maneira linear ou inevitável, mas em permanente interação com as necessidades do capital, as relações de classe e as formas de organização do trabalho. Nessa direção, o desafio contemporâneo consiste em compreender de que maneira a ciência e a tecnologia podem ser apropriadas em uma perspectiva emancipatória, superando sua utilização como instrumentos de exploração e controle subordinados à lógica capitalista.

A partir de Marx (2014), é possível evidenciar as múltiplas relações que a tecnologia estabelece na sociedade e suas consequências quando apropriadas pelo capitalista. Essas relações e impactos não apenas permanecem na contemporaneidade, mas foram aprofundados e transformados, intensificando-se para garantir a acumulação de capital por meio da máxima exploração do trabalho, atingindo todos os setores da vida social. A introdução contínua de novas tecnologias sob a lógica do capital é parte do processo incessante de acumulação e reprodução ampliada, que se articula a mecanismos de controle, disciplinamento e intensificação da produtividade, resultando na precarização das condições de trabalho e na ampliação das desigualdades sociais.

Ao adentrarmos na compreensão do capitalismo contemporâneo e sua relação com o avanço tecnológico, recorremos principalmente aos estudos do sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, um dos mais importantes intérpretes da obra marxiana na atualidade. Antunes aprofunda a análise das transformações do mundo do trabalho, destacando como as inovações tecnológicas, especialmente aquelas vinculadas à era informacional-digital, reconfiguraram os processos produtivos, promovendo formas de trabalho mais flexíveis, instáveis e fragmentadas. Segundo ele, a incorporação das novas tecnologias, longe de representar uma libertação do trabalhador, tem aprofundado a precarização, ampliado a terceirização e intensificado as

jornadas de trabalho, resultando em novas formas de superexploração, que consolidam ainda mais a subordinação do trabalho ao capital.

Diante desse contexto, a perspectiva crítica oferecida por Antunes (2023) permite compreender como o capitalismo atual se apropria da tecnologia não apenas como um meio de ampliar a produtividade, mas também como uma ferramenta de reconfiguração das relações sociais e de produção, consolidando um cenário de desemprego estrutural, informalidade e crescente desvalorização da força de trabalho. Dessa forma, a análise marxista atualizada por autores contemporâneos evidencia que as contradições inerentes ao sistema capitalista não foram superadas, mas recrudescidas na era digital.

3.2 O capitalismo contemporâneo e tecnologia

Ao analisar a introdução das novas tecnologias nas relações sociais e produtivas de seu tempo histórico, Marx (2014) identificou como tendência fundamental do capitalismo o revolucionamento constante do processo produtivo. A burguesia, impulsionada pela busca incessante da maximização das margens de lucro, recorre à introdução de inovações tecnológicas como meio de intensificar a extração da mais-valia. Essa dinâmica, característica do movimento contraditório do capital, ao mesmo tempo em que aumenta a eficiência produtiva, também aprofunda a exploração da força de trabalho e reconfigura as relações de produção, gerando novas formas de precarização e desigualdade no mundo do trabalho.

Partindo desse pressuposto, Antunes (2023) afirma que o capitalismo contemporâneo é o espaço de excelência para a expansão do universo informacional-digital, que se desenvolve em escala global, porém de forma desigual, gerando diversas consequências para a classe trabalhadora. A introdução das tecnologias digitais intensifica a precarização do trabalho, aprofundando processos como a terceirização, a uberização e a informalidade, promovendo novas formas de exploração e controle sobre a força de trabalho. Esse avanço tecnológico consolida uma lógica de maior flexibilidade e instabilidade laboral, ampliando as desigualdades sociais e a concentração de riqueza, reforçando a subordinação do trabalho ao capital e a fragilidade dos direitos trabalhistas.

Assim, tanto Marx (2014) quanto Antunes (2023) demonstram que o desenvolvimento tecnológico, sob a lógica do capital, está diretamente vinculado à necessidade de aumentar a exploração e garantir a acumulação de riqueza nas mãos da burguesia. A expansão das tecnologias digitais cria novas formas de inserção da classe trabalhadora no mercado, mas sob condições cada vez mais adversas, exigindo uma análise crítica sobre os impactos sociais e econômicos dessas transformações no mundo do trabalho.

Antunes, Basso e Perocco (2023) destacam que a digitalização do trabalho e da economia é um processo que teve início nas décadas de 1970 e 1980, avançando de maneira regular ou por saltos, conforme as inovações tecnológicas e organizacionais foram implementadas. Esse avanço também foi condicionado pelas dinâmicas sociais e políticas específicas de cada contexto, influenciando sua velocidade e amplitude. Assim, a transformação digital é um processo global e unitário, mas que se desenvolveu de forma desigual entre os países, ocorrendo em momentos e com características distintas.

Essa transformação se manifesta de acordo com as condições estruturais de cada economia, envolvendo fatores como a infraestrutura tecnológica disponível, o nível de qualificação da força de trabalho e as políticas públicas de incentivo à digitalização. Nos países centrais, esse processo ocorreu de maneira acelerada, permitindo a reestruturação produtiva baseada na automação e nas tecnologias digitais. Em contrapartida, nos países periféricos, a digitalização avançou de forma fragmentada, refletindo as disparidades socioeconômicas e a dependência tecnológica em relação aos centros econômicos globais. Dessa forma, a digitalização não pode ser compreendida como um fenômeno homogêneo e linear, mas como um processo complexo e contraditório, em que se aprofundam a precarização, a fragmentação e o controle sobre os trabalhadores, reproduzindo as desigualdades preexistentes no sistema capitalista.

Nos anos 1980 e 1990, a digitalização do trabalho e da economia ocorreu por meio da informatização e automação do setor manufatureiro, transformando a organização do trabalho e intensificando o controle sobre os trabalhadores. Nos anos 2000, esse processo avançou com "o advento da conectividade total, do cloud work, da digitalização da indústria de manufatura (4.0), de serviços e de setores específicos, como o caso dos cuidados" (Antunes; Basso; Perocco, 2023, p.67). As transformações nesses períodos foram impulsionadas por inovações tecnológicas cada vez mais complexas, ampliando a exploração e a precarização do trabalho, à medida que a digitalização se tornou um instrumento essencial para a acumulação de capital.

O processo de transformações globais das relações sociais pelo universo informacional-digital é frequentemente mistificado pela ideologia dominante, que o apresenta como uma simples questão técnica e neutra. Segundo esse discurso, os meios técnicos seriam os principais agentes da mudança, dando a falsa impressão de que o avanço tecnológico ocorre de forma autônoma, independente das relações sociais e econômicas. No entanto, conforme apontam Antunes, Basso e Perocco (2023, p.69), "o capital se esconde atrás dos meios técnicos, para atribuir fatores 'objetivos' extrasociais – incorporados nos processos produtivos –, às novas formas de exploração do trabalho".

Na realidade, a introdução das novas tecnologias é uma estratégia do capital para intensificar a exploração da força de trabalho, disfarçando as relações de dominação sob a aparência de progresso técnico inevitável. Dessa forma, o discurso da neutralidade tecnológica oculta os interesses de classe em jogo, legitimando a precarização das condições de trabalho e a ampliação do controle sobre os trabalhadores, ao mesmo tempo em que desvia o foco das determinações políticas, ideológicas e econômicas que orientam esse processo.

Nos dias atuais, o domínio e controle do arsenal informacional-digital nas relações sociais, especialmente no mundo produtivo, são tão abrangentes que diversas denominações surgiram para caracterizar o capitalismo contemporâneo, como capitalismo de plataforma, de vigilância e digital. No entanto, conforme argumenta Antunes (2023), essas denominações fazem referência a diferentes manifestações do capitalismo, podendo sugerir a ideia de um sistema distinto e autônomo, quando, na realidade, a lógica de acumulação e exploração da força de trabalho permanece inalterada. Apesar das limitações dessas classificações, o autor utiliza o conceito de capitalismo de plataforma como um recurso analítico e descritivo, buscando caracterizar o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo sob a influência das tecnologias digitais e suas implicações em todas as dimensões da vida social.

Schincariol *et al.* (2024) denominam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo como capitalismo 4.0, caracterizado pela incorporação de tecnologias como inteligência artificial, internet das coisas e robótica, que promovem mudanças profundas nos modos de produção, distribuição e consumo. A chamada Indústria 4.0, baseada na integração de sistemas inteligentes, intensifica a plataformização da economia e gera um entrelaçamento entre setores anteriormente segmentados, como agricultura, indústria, comércio, educação, saúde e serviços, com impactos significativos na organização social e institucional.

Ainda segundo os autores, a ascensão da Indústria 4.0 ocorre em um cenário em que uma parcela significativa da economia global é controlada por grandes corporações transnacionais, cuja atuação se estrutura por meio das chamadas Cadeias Globais de Valor (CGV). Ao estabelecerem uma presença ampla e interconectada em múltiplos territórios, essas corporações constroem redes complexas de produção e circulação, reforçando sua hegemonia e redefinindo as dinâmicas locais e globais do trabalho, do consumo e da governança (Schincariol *et al*., 2024).

Nesse contexto, observa-se a operacionalização de um conjunto de transformações estruturais que expressa um novo regime de acumulação, o capitalismo 4.0. Esse estágio incorpora elementos centrais da lógica contemporânea de acumulação, com destaque para a

financeirização, a maximização do valor para o acionista, reflexo da preponderância do capital financeiro, e o avanço da plataformização (Schincariol *et al*., 2024).

Para descrever esse fenômeno, Antunes (2023) explica que não há uma empresa que não utilize a infraestrutura informacional-digital, recorrendo, em alguma etapa da produção ou circulação de mercadorias, às plataformas digitais como meio de ampliação da geração de lucro e extração da mais-valia. Além disso, destaca que as grandes empresas que impulsionam o capitalismo contemporâneo são justamente as plataformas digitais, tais como Facebook, Google, Amazon, Uber, 99, Airbnb e iFood, que desempenham um papel central na reorganização das cadeias produtivas e nas novas formas de exploração do trabalho.

Nesse contexto, surge no século XXI, na Alemanha, o conceito de Indústria 4.0, estruturado para promover um novo salto tecnológico no mundo produtivo, impulsionando a ampliação da robótica e das novas tecnologias digitais. Segundo Antunes (2023, p. 49), "sua implementação vem acarretando a intensificação ainda maior dos processos produtivos automatizados em toda a cadeia produtiva de valor, de modo que toda a produção e logística empresarial se torna cada vez mais controlada e comandada digitalmente". Assim, a Indústria 4.0 não apenas aprofunda a automação, mas também intensifica o controle sobre o trabalho e maximiza a exploração, consolidando a digitalização como elemento estruturante da acumulação de capital na contemporaneidade.

Na Indústria 4.0, todos os ramos da produção e da circulação de mercadorias recorrem ao universo informacional-digital com o objetivo de automatizar integralmente os processos produtivos. Esse avanço tecnológico, longe de representar uma neutralidade técnica, aprofunda a lógica de exploração do capital, levando a subsunção real do trabalho ao capital às suas últimas consequências. A digitalização e a automação intensificam a alienação do trabalhador, que se torna cada vez mais subordinado aos ritmos e exigências das máquinas, resultando na redução drástica da necessidade de força de trabalho humana.

Esse fenômeno promove uma enorme massa de desempregados e subempregados, na medida em que a automação substitui funções anteriormente desempenhadas por trabalhadores, eliminando postos de trabalho e precarizando as condições das ocupações remanescentes. A inserção de novas tecnologias no processo produtivo, sob a lógica do capital, orienta-se pela redução de custos, ampliação da produtividade e intensificação da acumulação de capital. Nesse contexto, a Indústria 4.0, ao incorporar sistemas avançados de inteligência artificial, robótica e *big data*, consolida-se como um poderoso instrumento de reorganização do trabalho, ampliando as contradições sociais e aprofundando as desigualdades entre capital e trabalho.

.

As transformações mais recentes nos modos de produção têm impactado diretamente os marcos institucionais que regulam a compra e venda da força de trabalho. Observa-se uma crescente fragmentação dos empregos, o enfraquecimento das carreiras tradicionais e a proliferação de ocupações temporárias, muitas vezes vinculadas a projetos específicos e de curta duração. Desde a crise de 2008, o desemprego e o subemprego crônicos, acompanhados pelo agravamento da desigualdade social, tornaram-se problemas endêmicos e generalizados, afetando tanto os países centrais quanto os periféricos (Schincariol *et al*., 2024).

Dada a multiplicidade de atividades laborais presentes nas distintas plataformas digitais, Antunes (2023) tem recorrido às plataformas de serviços de transporte de pessoas e mercadorias, com destaque para a Uber[41], considerando sua dimensão global e nacional. O autor utiliza essa referência para generalizar a denominação de trabalho uberizado, conceito que tem se expandido para diversas categorias profissionais, como médicos, enfermeiros, professores e cuidadores, evidenciando a crescente precarização e a flexibilização do trabalho em diferentes setores da economia.

Para caracterizar a nova morfologia do trabalho no capitalismo atual, Antunes (2023) apresenta três teses fundamentais: (1) os novos laboratórios de experimentação do trabalho pelo capital; (2) as similitudes entre o capitalismo de plataforma e a protoforma do capitalismo; e (3) a transição para uma nova era de desantropomorfização do trabalho. Tais teses evidenciam como esse novo estágio do capital tem redefinido as relações laborais, intensificando a exploração e flexibilização do trabalho, além de promover novas formas de subordinação e precarização em escala global.

A pandemia da COVID-19, além de representar uma crise sanitária global devastadora, foi um catalisador para a aceleração de tendências laborais e econômicas já em curso, como o home office, o teletrabalho, o comércio online, a entrega de alimentos a domicílio, a EaD e o entretenimento doméstico. Esses fenômenos, que já existiam anteriormente, expandiram-se exponencialmente durante a pandemia, tornando-se verdadeiros laboratórios de experimentação do trabalho, onde novas formas de exploração e controle foram intensificadas (Antunes, 2023; Antunes; Basso; Perocco, 2023).

[41] A Uber, empresa fundada nos Estados Unidos, rapidamente se expandiu para uma escala global, tornando-se um símbolo do modelo de trabalho uberizado. Nessa modalidade, os trabalhadores utilizam seus próprios instrumentos de trabalho – como carros, motos, bicicletas e celulares – e arcam com todas as despesas de manutenção, alimentação e limpeza. Enquanto isso, a plataforma se apropria do sobretrabalho gerado pelos serviços prestados, sem garantir direitos trabalhistas aos motoristas, desconsiderando as legislações vigentes nos países onde opera (Antunes, 2023).

A aceleração desse processo deve-se tanto à necessidade concreta de utilizar instrumentos capazes de garantir o distanciamento físico e encontrar soluções rápidas e eficazes, quanto ao fato de que as tecnologias digitais já estavam preparadas e possuíam uma ampla gama de serviços disponíveis. Durante a pandemia, essas tecnologias foram amplamente mobilizadas, abrindo diversos novos nichos de mercado e intensificando sua presença em diferentes setores da economia e do trabalho (Antunes; Basso; Perocco, 2023).

A pandemia funcionou como catalisadora da digitalização da economia, favorecendo empresas líderes nesse processo e impulsionando um novo ciclo de fusões e aquisições voltado ao domínio tecnológico e de mercado. Esse movimento, caracterizado pela substituição de trabalho humano por tecnologias, consolidou-se como uma das marcas do regime de acumulação do capitalismo contemporâneo. Com o aumento da demanda por produtos e serviços digitais, intensificaram-se o uso das redes e a expansão do sistema 5G, ampliando a circulação de dados e os processos de produção e distribuição. As soluções desenvolvidas durante os *lockdowns* integraram um novo modelo econômico, estruturado em relações mais flexíveis entre consumo, serviços, produção e distribuição (Schincariol *et al*., 2024).

A paralisação das aulas presenciais em março de 2020, devido à pandemia da COVID-19, impactou significativamente o ensino superior, evidenciando desigualdades entre as instituições. Enquanto professores e estudantes das universidades públicas enfrentaram um longo período de discussão sobre os limites e as (im)possibilidades do ensino remoto, as IES privadas se adaptaram rapidamente. Isso ocorreu porque já possuíam infraestrutura tecnológica consolidada e experiência na oferta de EaD e pela necessidade de manutenção das taxas de lucro. Esse preparo prévio foi amplamente exaltado como a garantia da continuidade do processo de escolarização dos estudantes, destacando a "vantagem competitiva" dessas instituições em tempos de crise.

Segundo o Senso EaD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, publicado pela ABED, "[...] em 2020, a adaptação dos cursos presenciais, híbridos e livres para serem desenvolvidos a distância, em 76,2% das instituições respondentes, levou aproximadamente um mês" (ABED, 2022, p.16). Esse dado evidencia a rápida transição para o ensino remoto ou para a modalidade de EaD, um processo que já vinha sendo desenvolvido anteriormente, mas que ganhou força e se intensificou significativamente durante a pandemia.

Antunes, Basso e Perocco (2023, p.74) afirmam que alguns fenômenos experimentaram "um salto de quantidade que por vezes se tornou um salto de qualidade, como no rapidíssimo crescimento e em larga escala do ensino a distância, que transformou a própria natureza do ensino." Apresentado como uma janela de oportunidade para ampliar o acesso ao ensino

superior, esse crescimento resultou, na prática, na redução dos custos das IES privadas, na precarização do trabalho docente e no rebaixamento da formação da força de trabalho, configurando-se como uma estratégia para baratear a mão de obra. Além disso, essa expansão alterou profundamente a concepção de ensino, promovendo a naturalização da autoaprendizagem e a individualização do aprendizado, desconsiderando a necessidade da interação coletiva e crítica no processo educativo. Assim, a EaD, sob a lógica do capital, tornou-se um poderoso mecanismo de adaptação da formação às exigências do mercado, subordinando o ensino aos interesses econômicos e consolidando a mercantilização da educação.

Os autores não especificam detalhadamente o que consideram como "salto de qualidade" na EaD, mas apontam indícios ao discutir o trabalho no capitalismo de plataforma. Esse salto se concretiza na ideia de que a EaD tende a enfraquecer a interação coletiva entre professores e estudantes, promovendo o esvaziamento dos espaços educativos presenciais e a individualização da aprendizagem. Nesse modelo, o professor é reduzido a um suporte pontual, limitado a responder dúvidas programadas por algoritmos, reforçando uma lógica de autoaprendizagem mediada por dispositivos móveis, na qual o estudante deve gerenciar seu próprio aprendizado de maneira solitária e automatizada.

Além disso, a EaD é amplamente promovida como uma solução para a aprendizagem flexível, contribuindo para a naturalização da ideia de que o aprendizado pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. A crença de que é possível estudar no ônibus durante o trajeto para o trabalho, ouvir aulas enquanto se realiza exercício físico mediado por aplicativos ou acompanhar conteúdos acadêmicos enquanto se desempenham tarefas domésticas reforça a concepção de que a educação pode ser conciliada com múltiplas atividades. Assim, a lógica de flexibilidade imposta pela EaD desconsidera as condições materiais dos estudantes e esvazia o papel crítico-reflexivo da educação, convertendo-a em mais uma tarefa produtiva dentro da rotina de trabalho ou no tempo de não trabalho, como estudar de madrugada após uma jornada extenuante de atividades laborais ou aos domingos.

Trata-se também de um controle severo do tempo do trabalhador, que, além de enfrentar jornadas exaustivas de seis dias por semana e 44 horas semanais, muitas vezes sem garantias trabalhistas, é envolvido por um discurso ideológico que o responsabiliza individualmente por sua contínua necessidade de qualificação para se manter empregável. A EaD, nesse contexto, é apresentada como a única alternativa acessível para a capacitação da força de trabalho. Os trabalhadores recorrem a essa modalidade na expectativa de ascensão profissional, mesmo sem qualquer garantia real de melhoria em suas condições de vida. Assim, a EaD assume um papel central na reprodução da lógica neoliberal, reforçando a narrativa de que o sucesso ou fracasso

profissional é uma responsabilidade exclusiva do indivíduo, ignorando as condições estruturais que perpetuam a precarização e exploração do trabalho.

Essa lógica revela que a crise do coronavírus intensificou processos e fenômenos característicos da racionalidade neoliberal, como a individualização das relações de trabalho e a fragmentação dos espaços laborais, abrangendo, inclusive, escolas e universidades. Além disso, a pandemia acentuou a precarização estrutural do trabalho e a polarização social dentro de cada país (Antunes, 2023; Antunes; Basso; Perocco, 2023).

Antunes, Basso e Perocco (2023) explicam que, para além da eclosão da pandemia global, o ano de 2020 pode ser considerado 'o ano da grande aceleração', especialmente no que se refere à transformação digital, que já estava em curso há algum tempo, com destaque para o trabalho digital e suas dinâmicas associadas. Não é por acaso que a modalidade de EaD teve um crescimento extraordinário a partir desse período, impulsionada por outros fatores de aceleração, como políticas e legislações educacionais. Assim, a pandemia representou uma potencializadora do "processo de digitalização, uma aceleração que, por sua vez, foi fortemente impulsionada pelo setor capitalista da economia digital, em nome do 'tudo on-line'" (Antunes; Basso; Perocco, 2023, p. 76).

A ampliação do uso dos meios tecnológicos, impulsionada pelo capitalismo, manifesta-se na fase atual por meio da disseminação das tecnologias de base digital, como a Internet das Coisas (IoT, um sistema de dispositivos interconectados que trocam dados via internet), a conectividade móvel (redes sem fio que permitem acesso à internet em qualquer lugar), a computação em nuvem (cloud, armazenamento e processamento de dados em servidores remotos acessíveis pela internet), os megadados (big data, grandes volumes de dados analisados para obter insights e tomar decisões), o aprendizado de máquina (machine learning, um ramo da inteligência artificial que permite aos sistemas aprenderem a partir de dados sem serem explicitamente programados), o aprendizado profundo (deep learning, uma técnica avançada de machine learning baseada em redes neurais artificiais para reconhecer padrões complexos) e a inteligência artificial (IA, a simulação de processos humanos de inteligência por sistemas computacionais, como percepção visual, reconhecimento de fala e tomada de decisões) (Antunes, 2023).

Para o autor, esses meios tecnológicos reorganizam o trabalho, "ampliando o ciclo de valorização do capital, de forma que a produção e a circulação se tornaram ainda mais integradas e interconectadas, reduzindo expressivamente o tempo de circulação no processo produtivo, o que permite aumentar as margens de lucro" (Antunes, 2023, p. 41). No entanto, esse processo frequentemente ocorre à custa dos trabalhadores, que enfrentam novas formas de

exploração, precarização e intensificação do ritmo laboral. A digitalização e automação, ao mesmo tempo em que promovem agilidade e conectividade, contribuem para a dissolução de fronteiras entre vida pessoal e profissional, o aumento da vigilância e controle sobre os trabalhadores, além da substituição de empregos tradicionais por formatos mais flexíveis e desprotegidos.

As grandes corporações vêm utilizando o enorme contingente de desempregados para trabalhar sob o comando das tecnologias digitais e de seus algoritmos. Sob a aparência de empreendedorismo de si mesmo e da ausência de vínculo empregatício, esses trabalhadores ficam à margem da legislação protetora do trabalho e, em sua maioria, estão inseridos na indústria de serviços. Os resultados dessa nova forma de exploração são visíveis:

> [...] jornada de trabalho extenuantes, frequentemente sem folga semanal, salários reduzidos, demissões sumárias e sem qualquer explicação; não custeamento da compra ou alocação de veículos, motocicletas, bicicletas, celulares, internet, dentre outras aberrações que se encontram o trabalho uberizado, no qual exploração, espoliação, expropriação se mesclam e se intensificam (Antunes, 2023, p.41).

A fase pós-pandemia revelou a face mais perversa das estratégias empresariais, com um receituário já delineado e amplamente aplicado, conforme aponta Antunes (2023). Essa nova configuração do trabalho é marcada por uma intensificação da flexibilização, o avanço da informalidade e a ampliação das formas de terceirização, resultando na explosão do trabalho intermitente e uberizado. Sob o comando dos algoritmos, que operam com uma suposta neutralidade, as relações de trabalho tornam-se cada vez mais precárias e desprotegidas, transferindo os riscos e os custos da atividade produtiva para os próprios trabalhadores. Essa lógica, que se apresenta como uma solução eficiente e moderna, na realidade aprofunda a desigualdade social e a exploração, ao transformar a força de trabalho em uma mercadoria descartável, sem garantias ou segurança.

Já no contexto do home office e do teletrabalho[42], Antunes (2023) destaca que, além do prolongamento da jornada para além dos limites legais, as empresas se beneficiam da redução de custos com espaços físicos e equipamentos. Para os trabalhadores, essas modalidades de trabalho são frequentemente vistas de forma sedutora, pois oferecem a sensação de maior

[42] O home office e o teletrabalho são conceitos semelhantes, mas possuem diferenças importantes. O home office refere-se ao trabalho remoto realizado de forma mais flexível e sem a necessidade de formalização específica, podendo ser adotado tanto de maneira ocasional quanto permanente, a depender do acordo entre empregador e empregado. Já o teletrabalho, conforme regulamentado pela Lei nº 14.442/2022, é uma modalidade formal de prestação de serviços realizada predominantemente fora das dependências da empresa, com regras claras sobre jornada, fornecimento de equipamentos e responsabilidades das partes envolvidas. Enquanto o home office oferece maior flexibilidade e informalidade, o teletrabalho possui caráter contínuo e regulamentado, garantindo direitos trabalhistas específicos (Brasil, 2022c)

controle sobre o tempo, eliminam o deslocamento até o ambiente de trabalho e proporcionam melhor qualidade de vida. No entanto, esses benefícios aparentes acabam mascarando desafios que se manifestam gradualmente, como a dissolução das fronteiras entre vida profissional e pessoal, o isolamento social e a intensificação da sobrecarga de responsabilidades, refletindo uma precarização disfarçada sob a ilusão de autonomia e flexibilidade.

Entre os aspectos negativos, Antunes (2023, p. 42) aponta a crescente individualização do trabalho, que enfraquece os laços sociais construídos nos espaços laborativos e compromete a solidariedade resultante do trabalho coletivo. Esse isolamento fragiliza a organização sindical, tornando os trabalhadores mais vulneráveis às políticas empresariais de flexibilização. Além disso, há o risco de substituição dos vínculos formais de emprego – com estabilidade e direitos garantidos – por modelos mais precários, como a contratação via Pessoa Jurídica (PJ) ou Microempreendedor Individual (MEI), transferindo para os trabalhadores os encargos e benefícios antes assegurados pelas empresas. A fusão do espaço doméstico com o ambiente de trabalho intensifica a sobrecarga, dificultando a separação entre tempo profissional e pessoal. Assim, apesar das aparentes vantagens, o teletrabalho e home office evidenciam uma precarização velada que ameaça conquistas históricas e impõe novas formas de controle sobre os trabalhadores.

Considerando que a EaD é caracterizada por processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TICs, permitindo a interação entre professores e estudantes em tempos e lugares distintos, observa-se que os aspectos positivos apontados por Antunes (2023) em relação ao home office e ao teletrabalho atravessam diversos fatores que potencializam essa modalidade de ensino. Entre eles, destacam-se a flexibilidade de horários, a eliminação do deslocamento e a possibilidade de conciliar atividades profissionais e pessoais.

Entretanto, os aspectos negativos também fundamentam críticas à EaD, tanto na dimensão do professor e do ensino quanto na dimensão da aprendizagem e do estudante. No que se refere aos docentes, destacam-se a individualização do ensino, a perda da sociabilidade e da solidariedade presentes na educação presencial, além da fragilização do vínculo institucional e da organização coletiva dos professores. Outro aspecto relevante é a transferência dos custos do trabalho para os próprios docentes, que precisam arcar com despesas relacionadas ao uso do computador, energia elétrica, espaço físico, internet, entre outros.

Do ponto de vista do estudante, a falta de interação direta com colegas e professores compromete a construção coletiva e crítica do conhecimento, tornando o aprendizado mais individualizado. Além disso, a sobreposição dos espaços de estudo, vida pessoal e profissional tende a intensificar a sensação de sobrecarga e dificultar a delimitação do tempo dedicado às

atividades acadêmicas. Outro fator relevante é a fragilização do vínculo institucional e da organização coletiva dos estudantes, o que pode comprometer o engajamento acadêmico, a participação em debates e demais atividades formativas. Assim como ocorre no teletrabalho e no *home office*, os custos com equipamentos e infraestrutura, como computador, celular, internet, energia elétrica e espaço físico adequado para estudo, são transferidos para os próprios estudantes.

A segunda tese apresentada por Antunes (2023) é denominada capitalismo de plataforma e protoforma do capitalismo. Nela, o autor evidencia uma aproximação entre os primórdios do universo fabril, no período da Revolução Industrial, em que as jornadas de homens, mulheres e crianças ultrapassavam 12, 14 e até 16 horas por dia, além do recurso a formas de externalização do trabalho baseadas no pagamento por peça, e a fase atual do capitalismo de plataforma, que é, ao mesmo tempo, digital e abusivamente primitiva.

Marx (2014) já afirmava que o objetivo do capital, ao empregar tecnologia, não é aliviar a carga do trabalho humano, mas ampliar a exploração e a extração de mais-valia. Essa lógica permanece evidente na atual fase do capitalismo de plataforma, em que, segundo Antunes (2023, p. 46), esse sistema segue "articulando o moderno, que se encontra na inteligência artificial, com o arcaico, intensificando o binômio exploração e espoliação". Assim, em vez de promover melhores condições laborais, a tecnologia é mobilizada para potencializar a precarização e aprofundar as desigualdades sociais, consolidando um modelo de trabalho que combina inovação tecnológica com práticas exploratórias historicamente conhecidas.

Esse processo tem gerado uma extrema polarização entre os trabalhadores. De um lado, encontram-se aqueles que ocupam o topo da pirâmide do assalariamento, atuando em setores como a indústria de software, onde há uma expansão das atividades consideradas mais qualificadas. Por outro lado, observa-se uma crescente precarização da classe trabalhadora, que se vê endividada[43] e desprovida dos instrumentos de trabalho, sendo forçada a buscar qualquer tipo de ocupação para garantir a subsistência. Nesse contexto, Antunes (2018) descreve essa realidade como o "privilégio da servidão", uma condição em que os trabalhadores, diante da falta de alternativas, submetem-se a relações laborais desiguais, marcadas pela instabilidade, exploração e ausência de direitos básicos.

[43] De acordo com a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), referente a novembro de 2024, o percentual de famílias brasileiras endividadas atingiu 77,0%, com aumento em relação a 2023 (76,6%). A proporção de famílias com dívidas em atraso foi de 29,4%, enquanto 12,9% declararam não ter condições de quitá-las. O cartão de crédito permanece como principal modalidade de endividamento (83,8%), seguido por carnês e crédito pessoal, evidenciando um cenário de vulnerabilidade financeira em contexto de juros elevados (CNC, 2024)

As corporações que controlam as plataformas digitais adotam estratégias que promovem a exploração e a espoliação dos trabalhadores, ao transferirem para eles não apenas a responsabilidade pelo volume de produção, em que a lógica “ganhar mais significa produzir mais” impera, mas também os custos operacionais, como os equipamentos necessários para a realização do trabalho.

No entanto, esses trabalhadores são frequentemente retratados como “empreendedores de si mesmos”, supostamente desempenhando suas atividades de forma autônoma e colaborativa com a empresa. De acordo com Antunes (2023), essa construção ideológica tem como objetivo fazer com que o trabalhador se perceba como um empreendedor individual, o que o impede de reivindicar salário, direitos trabalhistas e proteção social. Essa estratégia permite às empresas ocultar as relações tradicionais de trabalho assalariado, intensificando a exploração da força de trabalho e ampliando a extração da mais-valia. Assim, essa dinâmica resulta em um verdadeiro vilipêndio e corrosão dos direitos do trabalho, já que os trabalhadores, desprovidos de garantias legais, enfrentam um cenário de precarização crescente, caracterizado pela insegurança, instabilidade e falta de proteção social.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2022, mais de 40 milhões de brasileiros estavam em situação de informalidade, representando 42,1% da população ocupada. Entre 2016 e 2019, a taxa de informalidade aumentou de 40,4% para 42,8%, seguida por uma redução de 2 pontos percentuais em 2020, atribuída aos impactos da pandemia de Covid-19. Em 2021, a informalidade voltou a crescer. A análise por raça/cor revela disparidades significativas: em 2022, 62% dos trabalhadores informais eram pessoas negras, com homens negros representando 36,7% e mulheres negras 25,3% desse contingente. A diferença na taxa de informalidade entre homens negros e mulheres brancas era de 12,7 pontos percentuais em 2022, indicando uma redução em relação aos 15,4 pontos percentuais observados em 2016 (IPEA, 2023). Esses dados evidenciam a persistência de desigualdades raciais no mercado de trabalho informal brasileiro.

Esse contexto configura o que Antunes (2023) denomina como uma nova era de desantropomorfização do trabalho, apresentada em sua terceira tese. O autor argumenta que a precarização do trabalho no modelo uberizado não ocorre isoladamente, mas se expande em paralelo à consolidação da Indústria 4.0, caracterizada por uma expressiva ampliação do trabalho morto e consequente redução do trabalho vivo. Nesse cenário, diversas atividades antes desempenhadas por trabalhadores tornam-se supérfluas, sendo progressivamente substituídas pelo ingresso de máquinas automatizadas e robotizadas, todas operando sob o comando de algoritmos avançados.

Segundo Antunes (2023), mais máquinas e robôs invadem a produção, o que nos leva a indicar que estamos adentrando em uma nova fase qualitativamente superior de subsunção real do trabalho ao capital. Essa nova fase representa um aprofundamento da lógica capitalista, em que o capital exerce um controle ainda mais abrangente sobre os processos produtivos, reduzindo a necessidade da intervenção humana e acentuando a alienação do trabalhador. Assim, a subsunção real do trabalho ao capital atinge um novo patamar, onde a automação e os algoritmos redefinem as relações de produção, intensificando a exploração e a desumanização do trabalho.

O processo de desantropomorfização do trabalho, segundo Antunes (2023), não se limita apenas à dimensão quantitativa, caracterizada pela substituição de trabalhadores por máquinas, mas envolve uma profunda perda qualitativa, na qual o trabalho vivo é gradualmente suprimido pelo trabalho morto. Essa transformação intensifica a condição do trabalhador, que se torna um apêndice e autômato da máquina informacional-digital. Nesse novo contexto produtivo, os trabalhadores perdem a capacidade de compreender e intervir nos processos produtivos, uma vez que desconhecem as engrenagens que estão em operação na fábrica digital, regida por algoritmos, pela internet das coisas e pela inteligência artificial.

Assim, a alienação do trabalhador atinge um novo patamar, em que a complexidade dos sistemas tecnológicos o coloca em uma posição de mera execução, sem controle sobre o ritmo e a lógica produtiva, acentuando sua dependência e submissão às estruturas do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, a desumanização do trabalho se intensifica, consolidando um cenário em que a força de trabalho humana é cada vez mais subordinada às exigências e dinâmicas do maquinário automatizado e da inteligência algorítmica.

O autor cita a recente divulgação do ChatGPT (General Pre-Trained Transformer), criado pela OpenAI, como uma extraordinária criação do mundo informacional-digital, capaz de agrupar informações de pesquisa nos mais distintos ramos e setores. Segundo Antunes (2023, p.50), “cujas as repercussões em relação ao universo laborativo ainda são incalculáveis, ainda que a capacidade de eliminar o trabalho seja inclusive indicada no site da empresa”.

Essa afirmação ressalta a magnitude do impacto que essa tecnologia pode ter sobre o mundo do trabalho, levantando preocupações sobre a substituição de funções humanas por sistemas de inteligência artificial, cuja capacidade de automação e processamento pode levar a uma nova onda de reestruturação e desemprego estrutural.

No capitalismo de plataforma o quadro de subsunção real do trabalho ao capital toma dimensões infinitamente superiores ao período da revolução industrial e se agrava “uma vez que estamos defronte de fortíssimo movimento de competição entre as grandes corporações

globais cujo objetivo principal é o de garantir a sua sobrevivência e expansão no mercado global" (Antunes, 2023, p.50). O autor complementa dizendo que:

> [...] estamos às vésperas de novo processo de desantropomorfização do trabalho, uma vez que se acentua expressivamente a tendência de eliminação (e/ou) sujeição de nossos contingentes de trabalho vivo e sua substituição (e/ou subordinação) pelo trabalho morto, resultando de novo empreendimento empresarial que visa consolidar a nova fábrica digital nos mais distintos ramos e setores econômicos (Antunes, 2023, p.50).

Esse processo altamente destrutivo, conforme descrito por Antunes (2023) acarreta consequências quantitativas e qualitativas significativas para o universo do trabalho e para a classe trabalhadora. A expansão da nova fábrica informacional-digital resulta em um aumento exponencial do número de desempregados, bem como na intensificação da subsunção dos trabalhadores ao comando, controle e vigilância das plataformas digitais. O autor afirma que estamos adentrando "em uma nova desantropomorfização do trabalho em escala global", na qual o trabalhador é reduzido a um mero apêndice das máquinas e algoritmos, enfrentando condições de precarização cada vez mais acentuadas. Esse fenômeno evidencia a consolidação de um modelo de exploração intensificada, onde o trabalho vivo é constantemente subordinado ao trabalho morto, aprofundando a alienação e a desumanização da força de trabalho diante do avanço tecnológico.

É no contexto do capitalismo contemporâneo que a EaD emerge como uma inovação disruptiva, concebida para atender aos interesses do mercado dentro da lógica da racionalidade neoliberal. Dessa forma, a EaD exemplifica como o capitalismo contemporâneo se apropria de inovações tecnológicas para reestruturar setores estratégicos, adaptando-os às demandas de um mercado que busca incessantemente ampliar as margens de lucro e formar indivíduos alinhados às exigências e valores da lógica mercadológica, moldando-os para atender às necessidades do capital.

3.3 EaD: uma inovação disruptiva no capitalismo contemporâneo

O objetivo deste tópico é discutir como a incorporação das tecnologias no ensino superior e a expansão da modalidade de EaD representam estratégias do capitalismo contemporâneo para a redução de custos e a ampliação das margens de lucro. Esse avanço é respaldado pela teoria da inovação disruptiva, que se insere no contexto de uma sociedade neoliberal, sendo amplamente aplicada em diversos modelos de negócios.

Nesse contexto, podemos compreender que a EaD resulta da articulação entre os interesses econômicos do mercado e a própria racionalidade neoliberal, na medida em que a

lógica empresarial se tornou progressivamente a norma pela qual instituições e indivíduos devem se constituir como sujeitos. Cada indivíduo é convocado a agir como uma "empresa de si mesmo", inserindo-se em uma dinâmica que não se dá isoladamente, mas em relação aos outros – uma relação marcada, sobretudo, pela concorrência (Dardot; Laval, 2016).

Do ponto de vista subjetivo e objetivo, deixa de assumir centralidade apenas o valor da força de trabalho ou o valor gerado por ela no processo produtivo, passando a ocupar lugar central o valor que o próprio sujeito representa em si mesmo. Nessa lógica, o indivíduo é instado a valorizar-se continuamente ao longo de toda a sua existência, transformando-se em um capital que precisa ser permanentemente aprimorado e potencializado. Assim, o sujeito passa a se relacionar consigo mesmo sob a ótica da autovalorização, operando como um capital vivo ou, em outras palavras, como o capital feito sujeito (Dardot; Laval, 2016).

Corroboramos com Dardot e Laval (2016) que a racionalidade neoliberal figura como um dos principais fatores responsáveis pela degradação das condições de vida e trabalho em escala global, assim como pela deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. Essa lógica neoliberal, ao expandir-se para além do campo econômico, consolida-se como uma norma social geral, impondo a racionalidade do capital como princípio dominante na organização das sociedades e de suas instituições.

A racionalidade neoliberal fundamenta a escola neoliberal, definida como "a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico" (Laval, 2019, p. 17). Nesse sentido, o autor explica que o acesso ao conhecimento deixa de ser um direito garantido pela sociedade e passa a ser uma responsabilidade individual, em que os sujeitos devem investir em recursos privados, almejando um retorno futuro assegurado pelo próprio sistema social. Esse processo de privatização afeta não apenas o significado do saber e as instituições encarregadas de sua transmissão, mas também o próprio tecido social.

No livro *Universidade Inovadora: Mudando o DNA de Fora para Dentro* (*The Innovative University*), publicado em 2011, Clayton M. Christensen e Henry J. Eyring aplicam a teoria da inovação disruptiva ao contexto das universidades. Christensen, professor de administração na Harvard Business School, já havia apresentado essa teoria no livro *O Dilema da Inovação* (*The Innovator's Dilemma*), publicado em 1997. A teoria descreve como novas tecnologias ou modelos de negócios, inicialmente considerados opções inferiores para mercados negligenciados, acabam por substituir, com o tempo, os modelos tradicionais.

A partir dos anos 2000, os autores começaram a aplicar a teoria ao ensino superior, destacando como as universidades enfrentam crescentes pressões para reduzir custos, ampliar

o número de alunos e adaptar-se às novas tecnologias. No livro, Christensen e Henry J. Eyring examinam a evolução das universidades por meio de estudos de caso, incluindo instituições como a Universidade de Harvard e a Universidade Brigham Young-Idaho, ambas localizadas nos EUA, mostrando como elas se adaptaram (ou não) às forças disruptivas.

A análise das estratégias da BYU-Idaho e de Harvard evidencia como as universidades podem utilizar inovações para se adaptar às demandas contemporâneas. Enquanto Harvard sustenta uma tradição acadêmica de prestígio e altos custos, a BYU-Idaho revisa essa tradição com base em princípios inspirados em Harvard, porém combinados com abordagens disruptivas, como as utilizadas por operadoras na área de educação a distância. Essa fusão de modelos demonstra o potencial de inovação no setor educacional.

A BYU-Idaho foi projetada como uma nova espécie de universidade, adotando um enfoque incomum em relação aos alunos atendidos e às matérias ensinadas. Diferentemente do modelo tradicional de Harvard, a BYU-Idaho definiu critérios inovadores para a construção de um novo DNA de universidade, com base na teoria da inovação disruptiva. Essa abordagem permitiu a criação de uma instituição com características genéticas distintas das universidades tradicionais, destacando-se como um modelo alternativo no ensino superior.

O livro é um convite e um guia para a transformação das universidades nos Estados Unidos e no mundo, apresentando os tipos de inovação e as mudanças necessárias para impulsionar a vitalidade e o sucesso dessas instituições, segundo a visão dos autores. A obra busca inspirar um futuro mais adaptado às demandas contemporâneas, oferecendo reflexões e exemplos concretos para orientar líderes educacionais no desenvolvimento de inovações disruptivas em IES públicas e privadas, promovendo mudanças radicais em seu interior para enfrentar a concorrência disruptiva.

A proposta de uma universidade inovadora não se restringe à transformação das IES privadas, estendendo-se igualmente às instituições públicas. Segundo a teoria da inovação disruptiva, a transformação experimentada pelas IES privadas tende a desestabilizar todo o sistema de ensino superior, tanto público quanto privado, devido à concorrência imposta por esse modelo. As instituições que não se adaptarem correm o risco de extinção ou de perder relevância caso não implementem estratégias de redução de custos e não ofereçam uma formação alinhada às exigências do mercado. O que se pretende é que a disrupção inovadora rebaixe a formação da força de trabalho como um todo.

Cabe evidenciar que, em determinados setores do capitalismo contemporâneo, especialmente aqueles intensivos em conhecimento e tecnologia, a acumulação de capital depende cada vez mais da inovação e da qualificação da força de trabalho, o que exige estruturas

de produção e disseminação do conhecimento, ainda amplamente geridas pelos Estados nacionais. Ao mesmo tempo, essa dinâmica não se manifesta de forma homogênea, uma vez que, em economias periféricas como a brasileira, a acumulação do capital frequentemente se sustenta em mecanismos de superexploração da força de trabalho, baixos salários e redução dos custos de reprodução da força de trabalho. Ainda assim, sob a racionalidade neoliberal, a educação passa a ser concebida como investimento em "capital humano", subordinando-se crescentemente às demandas da valorização do capital (Laval, 2019).

Além do livro *Universidade Inovadora: Mudando o DNA de Fora para Dentro*, publicado em 2013, buscaremos utilizar, neste tópico, o livro *Ensino Híbrido: Uma Introdução Disruptiva? Uma Introdução à Teoria dos Híbridos*, escrito por Clayton Christensen, Michael B. Horn e Heather Staker, e traduzido para o Brasil pela Fundação Lemann e Instituto Península, com o intuito de divulgar as ideias dos autores no sistema educacional brasileiro.

A disrupção é entendida como o processo pelo qual um produto ou serviço inicialmente simples, acessível e voltado a um público negligenciado ou de menor exigência se aprimora ao longo do tempo, até desestabilizar mercados estabelecidos e, eventualmente, substituir os produtos ou serviços tradicionais. Essa teoria é amplamente reconhecida por explicar mudanças nos setores industriais, desde o setor de computadores ao de veículos automotivos e de aço, “o surgimento de tal tipo de inovação na base dos mercados [...] conduz os antigos líderes do mercado à séria desestabilização e ao desaparecimento disruptivo dos mesmos” (Christensen; Eyring, 2014, p. 11).

A teoria da inovação disruptiva explica como empresas líderes perdem espaço para novos entrantes ao longo do tempo. Baseada em estudos de setores como a indústria de discos, a teoria mostra que produtos ou serviços iniciais, geralmente caros e complexos, atendem apenas consumidores de maior poder aquisitivo e habilidades. Com o avanço das inovações disruptivas, esses produtos se tornam mais simples e acessíveis, alcançando consumidores antes excluídos e transformando mercados ao substituir os modelos tradicionais.

As inovações podem ser sustentadas e disruptivas. A inovação sustentada refere-se a melhorias incrementais ou significativas em produtos ou serviços existentes, com foco nos consumidores já estabelecidos. Essas inovações ajudam as empresas a permanecerem competitivas, melhorando o desempenho em métricas tradicionais. Os líderes de uma indústria quase sempre vencem as batalhas travadas para a criação dessas inovações sustentadoras, não só em função dos recursos financeiros de que dispõem, como da especialização em práticas tradicionais que lhes confere vantagem para tornar produtos e serviços maiores e melhores (Christensen; Eyring, 2014, p. 25).

Em contraste, a inovação disruptiva desestabiliza mercados ao introduzir produtos ou serviços mais acessíveis e simples, que inicialmente podem não ter a mesma qualidade dos tradicionais, mas que atendem consumidores negligenciados. Assim, “a inovação disruptiva [...] introduz no mercado um produto ou serviço que não é tão bom quanto as ofertas mais tradicionais e de melhor qualidade, mas que é de mais fácil aquisição e utilização” (Christensen; Eyring, 2014, p. 26).

A inovação disruptiva surge em um novo contexto competitivo, substituindo produtos originais caros e complexos por soluções significativamente mais acessíveis e simples. Isso permite que uma nova população de clientes, anteriormente excluída do mercado, tenha os recursos financeiros e a capacidade para adquirir e utilizar o produto.

A EaD é vista como uma inovação disruptiva, pois, inicialmente, atende aos não consumidores, ou seja, pessoas que não tinham acesso à educação presencial, oferecendo soluções mais simples, acessíveis e convenientes. Com o tempo, a EaD evoluiu e se tornou suficientemente eficaz para competir com os modelos tradicionais e atrair esses consumidores (Christensen; Horn; Staker, 2013).

O ensino híbrido é considerado uma inovação sustentada porque combina elementos do ensino presencial tradicional com tecnologias de ensino online, buscando oferecer o “melhor de dois mundos”. Ele é projetado para aprimorar a experiência educacional existente, atendendo aos consumidores atuais, como escolas e estudantes, que demandam melhorias incrementais. O ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional, estruturado para aprimorar o sistema existente e proporcionar melhorias contínuas (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Os autores destacam que as inovações disruptivas e sustentadas seguem trajetórias distintas e produzem resultados diferentes, sendo ambas essenciais para o desenvolvimento de setores e mercados robustos. Aplicada à educação, a inovação deve considerar o público que se deseja atingir e os objetivos que se pretende alcançar.

Nesse contexto, Harvard é apresentada como um modelo institucional que serviu de protótipo para muitas outras IES. Como uma instituição de elite e pesquisa, Harvard desempenhou um papel central no estabelecimento do DNA institucional e dos traços organizacionais que outras universidades buscaram replicar. Sua estrutura acadêmica e administrativa moldou o padrão do ensino superior nos EUA.

Além disso, Harvard se destaca por oferecer aos estudantes de graduação um currículo abrangente que engloba artes, ciências e outras disciplinas. Ela não apenas garante formação de

alta qualidade, mas também dita as normas de excelência em pesquisa acadêmica, consolidando-se como referência global no ensino superior.

Entretanto, Christensen e Eyring (2014) partem da premissa de que o modelo da universidade tradicional, presencial e focada no ensino, pesquisa e extensão, enfrenta uma crise significativa, marcada por desafios estruturais, econômicos e tecnológicos. Esse modelo, que permaneceu praticamente inalterado desde sua concepção no final do século XIX e início do século XX, tornou-se incapaz de atender às demandas de um mundo em rápida transformação:

> Existe uma crise real nas universidades de hoje, e muito dessa crise é resultado da própria ação das universidades. Querendo honrar as tradições, as universidades tendem a perseverar de tal modo em práticas passadas que colocam em risco o futuro da própria instituição. Quando reduções orçamentárias forçam as universidades a realizar corte de despesas, elas raramente cortam aquilo que não são considerados absolutamente necessários, porém raramente fazem outras opções. E elas tampouco se dispõem a reformular seus currículos prontamente, de modo a proporcionar aos estudantes a formação que atenda às demandas do mundo do trabalho. Paradoxalmente, esse comportamento pode ser interpretado como uma tentativa de progresso. Olhando pelo ponto de vista de um posicionamento competitivo no mercado, no entanto, ele tem sido um suicídio (Christensen; Eyring, 2014, p.23)

Os cortes orçamentários, o aumento dos custos operacionais, a desconexão com as exigências do mercado de trabalho e a rigidez curricular contribuem para a percepção de que as universidades tradicionais estão perdendo relevância. Essas instituições estão cobrando mais, mas oferecem menos competências essenciais para o mercado de trabalho, o que leva alunos, pais e formuladores de políticas a buscarem alternativas, como institutos técnicos e faculdades privadas. Embora essas opções sejam mais baratas e, por vezes, de qualidade questionável, elas "conseguem melhor se adequar e afinar as necessidades estudantis, (especialmente à necessidade de fabricação de capacitações vendáveis)" (Christensen; Eyring, 2014, p. 23).

Os autores explicam que para conseguir desempenhar suas funções dentro de novo contexto competitivo, a universidade tradicional precisa operar uma transformação com máxima urgência, pois as inovações que surgem estão provocando uma desestabilização do seu status quo. Desse modo:

> Pela primeira vez, desde a introdução do livro-texto impresso, verifica-se a existência e o emprego de uma nova tecnologia, bem menos custosa, no ensino dos estudantes universitários: a educação a distância. Ao mesmo tempo, normas de acreditação baseadas nos resultados obtidos começaram a provocar um nivelamento no campo competitivo; prédios de cimento e argamassa e docentes com formação em doutorado não são mais evidências tão importantes da capacidade educacional quanto elementos capazes de demonstrar o aprendizado dos alunos. A combinação de tecnologias disruptivas e de um maior enfoque nos resultados educacionais abre a porta para novas formas competitivas, originárias especialmente do setor privado. Esse amadurecimento no contexto possibilitou o surgimento de uma disrupção, conceito

> que Clayton pesquisou e sobre o qual discorreu em seu livro *The Innovator's Dilemma.*" (Chirstesen; Eyring, 2014 p. 24).

A compreensão da modalidade de EaD no ensino superior como uma inovação disruptiva tem sua origem no setor privado, cujo principal objetivo é a maximização do lucro. Para isso, torna-se necessário reduzir custos relacionados à infraestrutura, como prédios e bibliotecas físicas, além da otimização do corpo docente. Ao mesmo tempo, busca-se ampliar o número de matrículas, oferecendo preços acessíveis. Essa disrupção tem o potencial de impulsionar a transformação de todo o setor educacional, devido à intensa concorrência e à sua ampla capacidade de disponibilizar uma educação acessível e de baixo custo. Dessa forma, a EaD se apresenta como uma alternativa viável para aqueles que desejam concretizar o sonho de obter um diploma universitário. Embora a formação oferecida pelas instituições de ensino a distância possa diferir da proporcionada pelas universidades tradicionais, o resultado final permanece o mesmo: a obtenção de um diploma de ensino superior.

Desde os anos 2000, com o avanço tecnológico e a aplicação das teorias da disrupção inovadora na educação superior, as universidades tradicionais não deixaram de existir, mas tiveram que se adaptar para competir com novos modelos educacionais, especialmente com a EaD. Essa teoria enfatiza que a crescente integração das tecnologias promoveu uma ruptura e desestabilização do ensino tradicional, transformando profundamente a forma como as necessidades educacionais são atendidas e ampliando o acesso aos produtos da educação superior. Esse processo é impulsionado por demandas externas, como a necessidade de redução de custos, o atendimento às expectativas do mercado e a adaptação à realidade dos aspirantes ao ensino superior. Assim, os novos protagonistas que ingressam no setor educacional tornam-se agentes da desestabilização e disrupção, ao oferecer aos consumidores exatamente aquilo que eles procuram: flexibilidade, acessibilidade e um ensino alinhado às suas necessidades.

Os autores explicam que, na década de 1990, não foi possível fazer uma revolução tecnológica no ensino superior devido à imaturidade tecnológica da EaD, pois muitos lares não tinham acesso à internet, a velocidade de transferência de dados era muito baixa, além de que, nesse período, foi uma bonança para as universidades tradicionais dos EUA. Assim:

> Especialmente nos seus primórdios, quando a Internet costumava ter baixa velocidade e qualidade de transmissão, os cursos a distância não passavam de baixa qualidade, se comparados ao ensino presencial. Somente aqueles consumidores que não tinham condições de comparecer a uma aula em determinado local e horário, como adultos atuantes no mercado de trabalho, encontravam atrativos no novo modelo educacional, ou, no mínimo, consideravam-no suportável. Para eles, a qualidade era algo que se definia em outros termos – uma aula que pudesse ser consumida tarde da noite dentro da própria residência superava a aula presencial, que demandava deslocamento constante e restrições de horário (Chirstesen; Eyring, 2014, p. 24).

A disrupção da EaD evoluiu juntamente com o avanço tecnológico ao longo do tempo, buscando atrair novos adeptos por meio do discurso ideológico de que sua eficácia poderia se equiparar às modalidades tradicionais de ensino. Contudo, a EaD consolidou-se como uma alternativa mais acessível e econômica, direcionada principalmente a públicos de menor poder aquisitivo. Assim, embora atenda às demandas da classe trabalhadora por uma maior democratização e ampliação do acesso ao ensino superior, faz isso às avessas, ao oferecer um modelo de ensino mais flexível e acessível, porém com características distintas das instituições tradicionais, no que diz respeito a qualidade e ao acesso ao conhecimento.

Diversos exemplos podem ilustrar a teoria das inovações disruptivas, que têm transformado indústrias ao substituir soluções complexas por alternativas mais acessíveis. No setor da computação, os computadores pessoais surgiram como uma opção simples para entusiastas, mas evoluíram ao ponto de substituir os mainframes tradicionais[44]. No varejo, empresas como a Amazon reformularam a experiência de compra ao oferecer praticidade e preços competitivos, desafiando as lojas físicas tradicionais. Esses exemplos demonstram como a inovação disruptiva pode reconfigurar mercados e ampliar o alcance de produtos e serviços, tornando-os disponíveis para um público mais amplo.

A inovação sustentada é observada em setores onde novas tecnologias são incorporadas gradualmente para melhorar os serviços existentes sem substituir completamente os modelos tradicionais. Um exemplo disso é o setor bancário, onde as instituições financeiras adotaram os serviços bancários online como uma maneira de complementar e aprimorar o atendimento ao cliente, permitindo transações digitais sem eliminar a necessidade das agências físicas, que continuam oferecendo serviços essenciais, como a distribuição de dinheiro em espécie.

Christensen; Horn; Staker (2013) explicam que as indústrias frequentemente atravessam um estágio híbrido durante uma transformação disruptiva, no qual combinam tecnologias disruptivas e tradicionais, criando inovações sustentadas. Esse estágio permite que as empresas líderes preservem as vantagens de ambas as tecnologias enquanto adaptam seus modelos ao novo cenário. Um exemplo notável é o setor automobilístico, que desenvolveu carros híbridos, combinando motores a gasolina e elétricos, como uma solução intermediária antes de uma transição completa para fontes de energia alternativas.

---

[44] Mainframe é um tipo de computador de grande porte, projetado para processar enormes volumes de dados com alta velocidade, segurança e confiabilidade. Utilizado principalmente por grandes organizações, como bancos, governos e empresas de telecomunicações, os mainframes são capazes de executar milhares de transações simultâneas e operam continuamente, com mínima margem para falhas. Eles se destacam pela robustez, escalabilidade e capacidade de integração com sistemas complexos, sendo essenciais para aplicações críticas que exigem estabilidade e desempenho constante.

A distinção entre inovação sustentada e disruptiva não é sobre valor moral (bom ou ruim), mas sobre o direcionamento estratégico. Modelos disruptivos têm o potencial de substituir os vigentes, enquanto as inovações sustentadas ajudam organizações a se diferenciarem e crescerem. Para novos entrantes, entender essa diferença é vital para decidir entre competir com líderes existentes ou explorar mercados emergentes com novas propostas de valor.

A teoria da disrupção sugere que o modelo de negócio, o público-alvo e as características do produto são fatores essenciais para definir o tipo de disrupção que pode ser implementado em um mercado. Essa abordagem considera a necessidade de atender às expectativas dos clientes e explorar oportunidades em mercados consolidados ou em evolução, promovendo inovações que desafiem as soluções existentes estabelecendo novos parâmetros para a adesão do produto ou serviço.

Por essa perspectiva, um produto ou serviço nunca está completamente pronto ou acabado, uma vez que um aspecto essencial das inovações disruptivas bem-sucedidas é sua evolução contínua, permitindo que alcancem um nível de qualidade suficiente para atender às expectativas dos consumidores tradicionais. A EaD, como uma inovação disruptiva, apresenta características distintas do ensino presencial e, portanto, deve passar por um processo contínuo de aprimoramento, impulsionado por diversas inovações sustentadas que contribuem para sua evolução. Em outras palavras, não há limites para a transformação digital da educação sob a ótica da teoria da inovação disruptiva, especialmente diante da necessidade crescente de reduzir custos e ampliar os lucros.

A EaD, apesar de sua crescente popularidade e consolidação como uma solução para ampliar as margens de lucro e o número de alunos no ensino superior, não está imune à disrupção. De acordo com a teoria da inovação disruptiva, a EaD pode ser desestabilizada e até substituída por novas abordagens que ofereçam experiências de aprendizado mais acessíveis, eficazes e personalizadas. Tecnologias emergentes, como inteligência artificial adaptativa, realidade aumentada e aprendizado imersivo, têm o potencial de revolucionar o ensino, tornando os modelos tradicionais obsoletos.

Além disso, inovações sustentadas no ensino superior, como o avanço do ensino híbrido, que integra o melhor das experiências presenciais com ferramentas digitais, podem representar uma evolução natural, minimizando as limitações percebidas da modalidade exclusivamente online. Dessa forma, para permanecer relevante e competitiva, a EaD precisará inovar continuamente, acompanhando os avanços tecnológicos e as crescentes demandas dos

estudantes e do mercado de trabalho, sob o risco de ser superada por modelos educacionais mais flexíveis e eficazes.

Não é à toa que a inovação disruptiva da modalidade de EaD no ensino superior vai além da simples redução de custos na oferta de cursos de graduação e da ampliação exponencial do número de matrículas. Ela também impulsiona as cadeias globais de valor do mercado de tecnologia educacional, fomentando o desenvolvimento de soluções inovadoras que permitem às instituições de ensino iniciar suas operações e competir de forma mais eficiente no setor. Esse movimento transforma o cenário educacional, promovendo uma evolução contínua e exigindo que as empresas do setor se adaptem rapidamente às novas demandas e às tecnologias emergentes.

Segundo dados recentes do setor empresarial de EdTechs, que reúne empresas e startups voltadas ao desenvolvimento de tecnologias e soluções digitais para o campo educacional, referentes ao ano de 2023, o Brasil se destaca como o principal polo de investimento desse segmento na América Latina.

De acordo com o relatório da Plataforma Distrito[45], em 2023 o mercado global de EdTechs atingiu US$ 230,6 bilhões, com projeção de alcançar aproximadamente US$ 542,3 bilhões até 2032, praticamente duplicando seu valor em menos de uma década. No contexto latino-americano, “com 898 edtechs ativas, das quais 68,9% estão sediadas no Brasil, observa-se uma intensificação dos investimentos, que totalizam cerca de US$ 600 milhões distribuídos em 325 rodadas de financiamento desde 2015” (Distrito, 2024, p. 2).

Esse movimento evidencia a crescente integração entre tecnologia e educação como expressão da expansão de mercados educacionais, promovida e legitimada por organismos multilaterais que defendem a transformação digital da educação em escala global, orientada às demandas da chamada quarta revolução industrial, frequentemente denominada Educação 4.0. Nesse contexto, a teoria da inovação é mobilizada como fundamento para a consolidação da EaD no mercado educacional, ao enfatizar estratégias de controle, padronização e aperfeiçoamento contínuo das tecnologias, dos conteúdos de ensino e do desempenho docente. Assim, na acepção dos autores:

---

[45] A plataforma Distrito é uma empresa brasileira de estratégia, transformação e tecnologia, que atua na produção de inteligência de mercado e na análise de ecossistemas de inovação, articulando startups, corporações e investidores. Seus relatórios são orientados à identificação de tendências e oportunidades de negócio, o que indica que os dados neles apresentados devem ser compreendidos no interior de uma lógica de análise voltada ao mercado e à valorização do capital no campo educacional. Disponível em: https://www.distrito.me/conteudo/reports. Acesso em: 10 jan. 2025.

> Em uma analogia com os veículos automotivos, é possível comparar o EAD aos carros produzidos pela Toyota. O curso online equivalente promove a contínua atualização da tecnologia e da sua força de trabalho. Além disso, opera sob a direção de 'engenheiros' educacionais que examinam os resultados do aprendizado com um olhar científico. Esses engenheiros minimizam o uso de processos não padronizados, assim como das seções de um mesmo curso especificamente relacionadas aos professores que gerem custos desnecessários (muda, em japonês). Eles também reduzem a probabilidade de um desempenho inconsistente, como no caso de desvios do conteúdo programático do curso (mura) e do desperdício de esforços, como no caso de procedimentos de desempenho ineficientes (muda). O resultado é um sistema de melhoria contínua, oferecendo um nível de qualidade cada vez maior por um baixo custo (Christensen; Eyring, 2014, p.316).

Os autores analisam que a EaD possibilita o aperfeiçoamento sistemático a partir de um grande número de fontes, sem acréscimo de despesas, como a melhoria das plataformas e estratégias de aprendizagem, a seleção, disponibilização e controle do conteúdo, sem tangenciar discussões, debates e desperdícios. Além disso, outra fonte importante é a competição entre professores, uma vez que "o desempenho do instrutor no ambiente online pode ser facilmente monitorado, e novas contratações a cada novo curso geram um incentivo darwiniano para o aperfeiçoamento" (Christensen; Eyring, 2014, p.316).

Pode-se inferir que o monitoramento e o controle da oferta de cursos na modalidade de EaD, conduzidos pelos chamados "engenheiros educacionais" – profissionais capacitados para identificar desvios e avaliar a conduta de professores e instrutores quanto ao cumprimento do conteúdo programático –, são destacados pelos autores como fatores centrais no controle da chamada "qualidade" do ensino ofertado. Esse controle impede qualquer forma de problematização e exposição das contradições da realidade social, uma vez que professores que não sigam estritamente as diretrizes estabelecidas podem ser facilmente substituídos. Além disso, os professores que pretendem permanecer no sistema são impulsionados ao aperfeiçoamento constante.

A EaD é vista como o melhor modelo para instituir a concorrência dentro das instituições universitárias, pois as tecnologias digitais permitem o controle e monitoramento de todo o processo pedagógico. Isso possibilita uma avaliação constante e a captação de dados sobre o desempenho da própria tecnologia e dos indivíduos que a operam – incluindo professores, engenheiros, instrutores, técnicos e estudantes. Dessa forma, os profissionais envolvidos são levados a investir continuamente em si próprios, buscando aperfeiçoamento constante e ampliarem seu papel para se manterem competitivos no mercado da educação a distância. O exceto abaixo os autores evidenciam que:

> Os professores do *campus*, especialmente aqueles que trabalham em dedicação exclusiva, podem ver na EAD uma ameaça competitiva. O instrutor *online* ganha menos e tem contratos de curto prazo, mas oferece um produto, em termos meramente

> cognitivos, de igual valor. Em uma concorrência, isso é uma ameaça. Na verdade, a expansão da EAD, que permite que muito mais estudantes tenham acesso à educação universitária, ampliando, assim, a demanda por ensino, gera valiosos novos papéis para aqueles que trabalham em regime de dedicação exclusiva. A mais óbvia de tais demandas é a necessidade de criação de cursos *online*: os melhores cursos são uma combinação de produtos de especialistas em design instrucional e professores que dominam a matéria. Além de especificarem o que e como ensinar, esses especialistas talvez possam também adicionar módulos de conteúdos que incluam videoclipes das suas próprias palestras, tornando-os efetivamente líderes da disciplina. Também existe a necessidade de liderança nas equipes que produzem os cursos a distância e de acompanhamento e aconselhamento profissional dos instrutores (Christensen; Eyring, 2014, p.).

Para Christensen e Eyring (2014), a EaD é um clássico exemplo de tecnologia disruptiva, pois novas e poderosas tecnologias digitais, dotadas de potencial para transformar a experiência online, estão reduzindo despesas e enriquecendo a aprendizagem dos alunos e, sobretudo, impulsionando a EaD para uma camada superior do mercado da educação superior, desestabilizando as IES tradicionais.

Ao afirmar que a experiência dos alunos está sendo enriquecida, consideram-se dois aspectos fundamentais. O primeiro é a "inclusão" digital, uma vez que os estudantes estão sendo formados em um ambiente permeado por tecnologias digitais, e o mercado de trabalho exigirá competências cada vez mais alinhadas a esse contexto. O segundo aspecto, no entanto, diz respeito à possível supressão do caráter crítico e reflexivo da educação, bem como do seu compromisso com uma visão ampla e integrada da realidade. Isso ocorre porque o controle e a vigilância, inerentes às plataformas digitais, podem ser utilizados para coibir qualquer 'desvio de conduta' por parte de professores e instrutores online. Além disso, essas plataformas podem ser programadas para disponibilizar apenas conteúdos previamente selecionados, restringindo o acesso a uma variedade mais ampla de conhecimentos e perspectivas.

A educação possui uma dimensão política fundamental, que tem sido suprimida pelo neoliberalismo, reduzindo-as a uma questão meramente técnica e instrumental. O pensamento neoliberal busca eliminar essa dimensão política crítica ao tratar os desafios educacionais como problemas que podem ser resolvidos exclusivamente por meio de técnicas, ferramentas, métodos e a crescente conexão digital, desconsiderando os aspectos sociais, políticos e culturais da educação. Esse processo resulta na despolitização da escola e da universidade, fazendo com que a educação seja vista como uma questão individual e não como um direito social coletivo que diz respeito a toda a sociedade.

Diante desse contexto, torna-se essencial repolitizar a educação, ou seja, resgatar seu papel como um espaço de reflexão crítica e científica, comprometido com a superação das

contradições sociais e econômicas, assegurando que ela contribua para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade.

A teoria da disrupção sustenta que, inicialmente, as ofertas de cursos de EaD apresentam desempenho inferior ao das instituições tradicionais de ensino presencial. Apesar do menor custo, muitos estudantes resistem a essa modalidade em razão da percepção de menor credibilidade, das dificuldades de adaptação às metodologias de ensino e das limitações da infraestrutura tecnológica. Na perspectiva da teoria, à medida que as plataformas educacionais são aperfeiçoadas e ampliam sua capacidade de atender às expectativas dos consumidores, a aceitação dessa modalidade tende a crescer, favorecendo sua expansão no mercado educacional. Contudo, do ponto de vista desta pesquisa, esse processo não pode ser explicado apenas por uma suposta evolução qualitativa da EaD, mas, sobretudo, pelas estratégias de mercantilização da educação, pela racionalidade neoliberal e pelas políticas que favoreceram sua expansão no ensino superior brasileiro.

Umas das principais características da teoria da disrupção é a competição porque, seu mecanismo fundamental envolve desafiar os modelos de negócio e padrões estabelecidos por empresas líderes em um setor. A disrupção surge com a entrada de novos produtos ou serviços que competem de maneira indireta, atendendo inicialmente mercados negligenciados ou criando novos mercados. Ao fazer isso, ela estabelece uma nova base de valor, redefinindo o que os consumidores consideram importante, como conveniência, custo acessível e simplicidade, em vez de desempenho superior.

Por essa lógica, com o objetivo de evidenciar as características de uma universidade inovadora, cuja essência foi transformada pela competição disruptiva para atender consumidores que antes não tinham acesso ao ensino superior tradicional, a EaD é apresentada por Christensen e Eyring (2014) como uma solução repleta de virtudes e com potencial para superar todas as barreiras que, possivelmente, impedem sua expansão no mercado educacional.

Sob a ótica da teoria da inovação disruptiva, a EaD tem potencial para transformar o acesso ao ensino superior, ao oferecer uma alternativa acessível, flexível e conectada às demandas do mercado. Uma de suas principais vantagens é a facilidade de ingresso, permitindo que mais pessoas ingressem na universidade sem enfrentar barreiras como processos seletivos rigorosos ou a necessidade de deslocamento.

No âmbito dessa teoria, a EaD produziu oportunidades para públicos antes excluídos por questões geográficas, financeiras ou de tempo. Sua flexibilidade permite que os estudantes realizem atividades acadêmicas de qualquer lugar e a qualquer hora, por meio de dispositivos digitais, favorecendo uma aprendizagem adaptada ao ritmo e às necessidades individuais. Além

disso, a modalidade vem incorporando tecnologias como videoconferências, plataformas interativas e laboratórios virtuais, aproximando a experiência online da presencial.

Entre os principais argumentos que sustentam a expansão da EaD, destacam-se: a economia de tempo e recursos, a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, a menor duração dos cursos e a promessa de autonomia no aprendizado. Também se ressalta o desenvolvimento de habilidades digitais valorizadas no mercado e a validade do diploma equivalente ao presencial, o que reforça a legitimidade da modalidade.

No entanto, esse discurso esconde desafios como a falta de infraestrutura, o isolamento pedagógico e a dificuldade em garantir uma formação crítica e de qualidade. Assim, a EaD é frequentemente apresentada sob uma lógica mercadológica, que prioriza seus aspectos funcionais, utilitários e econômicos, em detrimento das reais condições de aprendizagem.

Para Christensen e Eyring (2014), as inovações disruptivas, como EaD, enfrentam diversos desafios ao longo de sua implementação e consolidação, exigindo estratégias eficazes para garantir sua aceitação e crescimento sustentável. Um dos principais obstáculos é a falta de aceitação inicial, uma vez que essas inovações são frequentemente percebidas como inferiores às soluções tradicionais, dificultando sua adoção tanto por consumidores quanto por instituições estabelecidas. Além disso, a baixa confiança no desempenho, especialmente nos estágios iniciais, representa um entrave significativo, pois a inconsistência na qualidade dos serviços oferecidos pode desencorajar sua adoção em larga escala, principalmente em setores sensíveis como a educação, onde há uma tolerância limitada ao risco. A resistência institucional é um fator crítico, pois instituições tradicionais frequentemente veem as inovações disruptivas como uma ameaça e podem buscar apoio legislativo para restringir sua expansão por meio de regulamentações ou limitação de financiamento.

Outro desafio relevante enfrentado pelas inovações disruptivas é a questão dos recursos limitados, uma vez que esses projetos costumam ser lançados com investimentos reduzidos, dificultando sua capacidade de competir com as soluções já consolidadas no mercado. Além disso, o longo tempo de maturação é uma barreira importante, pois a transição de um modelo tradicional para um disruptivo é gradual e, em muitos casos, precisa coexistir com estruturas já estabelecidas, como ocorre com as escolas tradicionais que adotam tecnologias híbridas de forma progressiva. Esses desafios demonstram que, apesar do grande potencial das inovações disruptivas, sua consolidação depende de abordagens estratégicas que permitam superar barreiras iniciais, construir credibilidade e amadurecer até alcançar um nível competitivo em relação aos modelos tradicionais.

O que a teoria da inovação disruptiva no ensino superior não evidencia é que a EaD, ao permitir a massificação do acesso ao ensino superior, suscita questionamentos sobre sua real capacidade de promover igualdade de oportunidades. Embora tenha ampliado as possibilidades de inserção da classe trabalhadora no ensino superior, não se problematiza se essa modalidade está, de fato, à altura das aspirações e necessidades dos indivíduos que buscam formação por meio dela.

Caracterizada como uma formação enxuta, pragmática, imediatista e flexível, a EaD é amplamente voltada para a rápida inserção no mercado de trabalho, o que, supostamente, entra em contradição com o objetivo de proporcionar melhores condições de vida e trabalho para aqueles que se formam por meio dela. Sob essa perspectiva, a EaD, paradoxalmente, pode ampliar as desigualdades sociais, tornando seus egressos mais suscetíveis à exploração no mercado de trabalho, ao oferecer uma formação focada na empregabilidade imediata ou na concepção de "empresário de si mesmo", em detrimento de uma educação crítica e teoricamente consistente. Pela lógica da inovação disruptiva, os estudantes da EaD não possuem as mesmas condições de acesso ao conhecimento e, consequentemente, são inseridos no mercado para competir em desvantagem com os egressos de instituições públicas e presenciais, sobretudo aquelas que priorizam o conhecimento científico e tecnológico.

Em um tom alarmante, a noção de universidade inovadora sugere que, caso as IES tradicionais não se adaptem às mudanças, seja por meio de inovações sustentadas, como o ensino híbrido, ou por meio da adoção de práticas inovadoras da EaD , elas correm o sério risco de perder relevância no mercado. À medida que as inovações disruptivas se tornam cada vez mais eficazes em atender às demandas de um público mais amplo, as instituições tradicionais podem enfrentar uma significativa perda de relevância, levando a desafios financeiros e operacionais que, eventualmente, podem resultar em sua extinção. Nesse contexto, a disrupção intensifica a concorrência ao redefinir o mercado, proporcionando novas opções aos estudantes e pressionando as IES tradicionais a reavaliar suas estruturas, custos e propostas de valor. Advoga-se que a sobrevivência dessas instituições dependerá de sua capacidade de inovar continuamente e de se adaptar às novas demandas educacionais.

A propagação da EaD, como uma disrupção inovadora, insere-se perfeitamente na lógica neoliberal, na qual o indivíduo é levado a agir como uma "empresa de si mesmo", investindo continuamente em sua própria capacitação para se manter competitivo no mercado. Nesse modelo, a busca incessante por uma formação enxuta e alinhada às demandas imediatas do mercado transforma a qualificação em um meio de autovalorização constante. O sujeito

escolhe áreas promissoras, investe em sua capacitação e se posiciona no mercado como ofertante de seu próprio capital humano.

Por outro lado, as empresas educacionais que desenvolvem inovações disruptivas por meio da EaD conseguem ampliar exponencialmente o número de matrículas, reduzir custos e despesas operacionais, e ainda garantir a formação do sujeito neoliberal.

Pode-se inferir que a lógica da teoria da inovação disruptiva aplicada ao ensino superior representa uma verdadeira profissão de fé em prol dos interesses do mercado. A busca incessante pela inovação, como forma de manter a competitividade e ampliar as margens de lucro, acaba por desestabilizar o sistema educacional como um todo. Isso ocorre porque a disrupção tende a oferecer produtos mais acessíveis e baratos, atingindo públicos anteriormente não atendidos pelo ensino superior, o que eleva a credibilidade e a aceitação da modalidade de EaD.

Assim, essa lógica redefine os próprios critérios que levam os indivíduos a ingressarem no ensino superior, priorizando fatores como flexibilidade, a aparente "liberdade de escolher" cursos mais acessíveis financeiramente e com maior prestígio, além da facilidade para cursar disciplinas e concluir a graduação. Outros fatores também ganham relevância nesse contexto, como a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho, a eliminação de barreiras geográficas, a economia de tempo e recursos com deslocamentos, e a diversificação de formatos de aprendizagem que atendem diferentes perfis e necessidades dos estudantes.

No próximo tópico, problematizamos as consequências da relação entre capitalismo, tecnologia, formação de professores e a modalidade de EaD, com o objetivo de evidenciar as contradições e interesses em jogo.

3.4 Capitalismo, tecnologia, formação de professores e a modalidade de EaD

A compreensão da configuração histórica e atual da relação entre o capitalismo e a tecnologia nos permite problematizar suas interfaces com a educação, a formação de professores e a modalidade de EaD. Essa análise revela duas tendências principais que, em seu limite, materializam concepções antagônicas sobre o papel da educação e da tecnologia na sociedade. São elas:

> [...] (1) a produção de alternativas de apropriação que as inscrevam no trabalho docente, no sentido de agregar novas possibilidades às práticas desenvolvidas; e (2) a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente, na medida do deslocamento do professor para a posição de quem executa tarefas bastante específicas, ainda que relacionadas à docência (Barreto, 2016, p.4).

Para a autora, a primeira tendência pode ser caracterizada como tentativas de promover mudanças superficiais no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como uma forma de modernização conservadora. Nesse sentido, as tecnologias digitais são incorporadas com o objetivo de realizar as mesmas atividades já existentes, porém com novas ferramentas, alterando apenas o meio de execução. Exemplos dessa abordagem incluem a substituição do livro impresso pela tela de dispositivos eletrônicos e da escrita no quadro de giz pelos recursos audiovisuais, entre outros. Assim, essa perspectiva busca inserir novas possibilidades às práticas pedagógicas, mas sem promover uma transformação estrutural no processo educacional.

De outro modo, a autora aponta que a tecnologia deveria ser vista como um suporte às práticas docentes, sem atribuir a ela um protagonismo excessivo. Isso implica que sua adoção não deve ofuscar o papel do professor no processo de transmissão e assimilação do conhecimento, nem reduzir a educação a um mero uso instrumental de ferramentas digitais.

Nesse sentido, a incorporação da tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem deveria ter como finalidade contribuir para as atividades pedagógicas de planejamento, desenvolvimento e avaliação, facilitando o acesso de estudantes e professores a um vasto repertório de conhecimentos disponíveis na internet e em outros meios e equipamentos tecnológicos. Sob essa perspectiva, as tecnologias deveriam ser utilizadas de forma integrada ao contexto educacional, potencializando transformações qualitativas nas práticas pedagógicas. Essas deveriam ser as finalidades postas em movimento. No entanto, essa concepção não é a visão hegemônica. Predomina, ao contrário, uma abordagem instrumental e mercantilizada, em que as tecnologias são frequentemente implementadas com fins utilitaristas, voltados para a eficiência e controle do processo pedagógico.

Além disso, tais transformações qualitativas vão além de ações superficiais e pontuais, refletindo a precariedade estrutural das instituições educativas. As dificuldades enfrentadas pelas escolas não se restringem à implementação de tecnologias, mas dizem respeito a condições materiais que comprometem a qualidade do ensino. De acordo com Barreto (2019, p. 2019):

> [...] ainda que as condições objetivas não incluam itens básicos, como carteiras e um quadro de giz adequado, é comum encontrar alunos enfileirados, mesmo que sentados no chão, em frente a uma superfície tosca em que mal se pode escrever algo legível. São salas de aula improvisadas que, contudo, não rompem com o arranjo físico tradicional.

Essa realidade demonstra que a introdução de recursos tecnológicos, sem o devido suporte estrutural e pedagógico, tende a acentuar as desigualdades educacionais existentes. A

falta de infraestrutura básica evidencia um descompasso entre as expectativas de modernização da educação e as condições concretas enfrentadas por alunos e professores. Nesse sentido, a tecnologia, ao invés de recurso pedagógico para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes se insere em um cenário de carências, onde sua implementação ocorre de maneira desigual e limitada, reforçando a exclusão e dificultando o acesso efetivo a uma educação de qualidade.

É mistificando o contexto de extrema desigualdade social e educacional que emerge o discurso de agregar a tecnologia às atividades pedagógicas do professor e da aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa narrativa ignora a realidade de muitas instituições educativas que não possuem infraestrutura básica para o desenvolvimento de atividades qualificadas, carecem de equipamentos tecnológicos e de acesso à internet, impossibilitando a efetiva integração das tecnologias digitais ao ensino. Além disso, a precariedade das condições de vida de grande parte dos professores e estudantes compromete sua inserção no mundo informacional-digital, uma vez que o acesso desigual aos recursos e equipamentos tecnológicos aprofunda as disparidades existentes no sistema educacional. Assim, o discurso de inovação tecnológica mascara a realidade de exclusão e precarização que caracteriza o cotidiano de milhares de escolas, onde a ausência de condições mínimas de funcionamento inviabiliza a apropriação crítica e significativa das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda tendência, apontada por Barreto (2016), fortemente presente na agenda dos organismos educacionais e nas políticas públicas, bem como nos discursos dos aparelhos privados de hegemonia, coloca a transformação digital da educação como uma pauta prioritária, assumindo um lugar privilegiado na disputa pela hegemonia educacional. Essa abordagem assume a mistificação das TIC como uma "solução" para os problemas educacionais, sugerindo que a simples incorporação das tecnologias seria capaz de promover uma "revolução" e "salvação" do ensino, tanto no presente quanto no futuro. Sob essa perspectiva:

> O discurso ora hegemônico supõe a necessidade da incorporação das TIC como elemento central de políticas educacionais atentas às transformações engendradas pela dita "revolução científico-tecnológica", assim como às necessidades da chamada "economia do conhecimento". A lógica, por sua vez, é de que quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. Com ele, é fortalecida a racionalidade instrumental que, presidindo o movimento, resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios, em detrimento das mediações (Barreto, 2016, p.3).

A autora explica que essa tendência pode ser sintetizada em dois movimentos principais. O primeiro é a substituição tecnológica total, exemplificada pela expansão dos cursos na modalidade de EaD, nos quais a formação é deslocada dos espaços universitários tradicionais para ambientes virtuais e descentralizados. Nesse modelo, ocorre uma fragmentação do trabalho docente, dividindo-o entre diferentes agentes: o responsável por elaborar os conteúdos, aquele que grava as videoaulas e o que acompanha as atividades e tira dúvidas dos estudantes. A centralidade recai sobre a figura do tutor, que, embora desempenhe funções pedagógicas, não é reconhecido como professor, resultando em uma descaracterização da docência e na precarização do trabalho educacional.

O segundo movimento é a substituição tecnológica parcial, na qual o professor permanece na sala de aula, porém com um papel secundário. Sua atuação é progressivamente reduzida ao monitoramento da execução das tarefas, utilizando materiais previamente elaborados e disponibilizados pelas TICs. Esse modelo busca afastar o docente das dimensões mais amplas de sua função, restringindo sua autonomia no planejamento, na definição dos conteúdos e métodos de ensino, nas finalidades educativas e nos processos de avaliação. Dessa forma, a substituição tecnológica parcial instaura um processo de controle e comando sobre o trabalho docente, minando a capacidade de reflexão crítica e transformadora da prática pedagógica, consolidando a centralização do ensino nas tecnologias em detrimento da interação humana e do papel social do professor.

Barreto (2016), explica que a categoria “substituição tecnológica” pode sugerir uma visão reducionista do problema, que coloca no mesmo plano a substituição de quadros de giz, cadernos, livros e canetas por outros recursos mais sofisticados. Entretanto, o que está se evidenciando é que “[...] a intensificação do uso das TIC segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital” (Barreto, 2016, p.9).

Esse processo revela que a introdução das tecnologias educacionais não se limita à modernização dos instrumentos de ensino, mas representa uma reestruturação profunda da organização do trabalho docente, na qual as decisões pedagógicas, anteriormente centradas no professor, passam a ser subordinadas às lógicas de controle e produtividade mascarada impostas pelas plataformas digitais. Assim, a relação entre professor e estudante é mediada por sistemas tecnológicos que padronizam conteúdos e metodologias, reduzindo a autonomia docente e ampliando a exploração do trabalho intelectual no contexto educacional.

Esse processo ganha força nos discursos ideológicos dos organismos internacionais, que propagam a ideia de que não há outra alternativa para a educação senão a transformação digital.

Esse mantra funciona como a força motriz para a criação de normas, legislações, políticas públicas, programas, projetos e empresas educacionais voltadas para a operacionalização dessa transformação. Paralelamente, uma vasta rede de APH se encarregam de difundir essa concepção, consolidando sua presença e influência no contexto educacional e reforçando a ideia de uma modernização inevitável e necessária.

No ensino superior, essa tendência se manifesta de forma mais evidente na expansão da modalidade de EaD, sobretudo no campo da formação de professores, um setor estratégico para a reprodução das políticas educacionais e a disseminação dos valores e práticas hegemônicas. Como já vimos o terreno da formação de professores no Brasil não esteve imune ao crescente ingresso das tecnologias e suas consequências, uma vez que, desde a década de 1990, as pesquisas têm evidenciado como a formação tem sido permeada pela transformação dos cursos em verdadeiras "fábricas de professores", como aponta Seki (2024, p.287):

> [...] certificações em massa; baixa densidade de conteúdos e mediações com o conhecimento mais substantivo necessário para o exercício pleno das funções intelectuais e políticas do magistério; substituição de fundamentos teóricos por práticas, competências e habilidades; cursos cada vez mais aligeirados; profusão de teorias americanistas sobre o desenvolvimento infantil, como a neurociência e os psicologismos; franco crescimento da formação na modalidade de ensino a distância; formação não universitária; punção dos fundos de vida dos estudantes e oferta de um retrato melancólico do futuro trabalho.

Esse quadro reflete um processo de esvaziamento da formação docente, em que a ênfase na certificação rápida e no desenvolvimento de habilidades práticas substitui uma formação mais aprofundada, crítica e voltada para a compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas da educação. A crescente preferência pela EaD, impulsionada por interesses mercadológicos e pela redução de custos, leva à superficialização do conhecimento, resultando em profissionais com limitada capacidade de reflexão crítica sobre o trabalho do professor e sobre os desafios educacionais contemporâneos.

Dessa forma, a formação docente passa a ser moldada por um modelo que privilegia a eficiência e a produtividade. O risco desse movimento é a consolidação de um sistema educacional cada vez mais orientado por lógicas empresariais, que veem a educação como um produto a ser entregue em larga escala, desconsiderando que a "escola não é uma empresa", mas um espaço de reflexividade crítica e emancipatória, como evidenciou Laval (2019).

As características apresentadas por Seki (2024) demonstram que a premiação dada aos professores, em seu processo de formação nos últimos 30 anos, é marcada pela e desintelectualização da docência. Esse processo resulta na substituição de uma formação crítica e reflexiva por modelos de ensino baseados na padronização e na superficialidade dos

conteúdos, reduzindo o papel do professor a um mero executor de tarefas tecnicistas. A face mais cruel e perversa desse contexto é, sem dúvidas, o avanço exponencial da modalidade de EaD no terreno da formação de professores, que se utiliza da tecnologia como principal meio de mediação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas IES privadas-mercantis.

De acordo com (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 educacionais neoliberais 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 educacionais visam torná-los mais pragmáticos, reduzindo significativamente a sua capacidade de atuação consciente, para adaptá-los à ordem capitalista atual.

No bojo do projeto de desintelectualização docente Evangelista; Seki e Souza (2019a) evidenciam que, na modalidade de EaD, um único professor é frequentemente responsável por centenas de alunos, bem como pela produção de videoaulas, materiais didáticos e questões de provas, que podem ser reproduzidos infinitamente e utilizados em diversos cursos. Esse modelo de ensino resulta na redução significativa dos custos de produção, permitindo que as instituições ofertem cursos a preços acessíveis e expandam, em larga escala, o número de alunos matriculados. Dessa forma, o capital se valoriza ao se apropriar do fundo de vida dos trabalhadores, por meio do pagamento das mensalidades, ao mesmo tempo em que busca maximizar os lucros e negociar seus ativos na bolsa de valores, com o objetivo de potencializar o valor acionário dessas instituições (Evangelista; Seki; Souza, 2019a).

Para Seki (2024), as características da formação de professores correspondem àquelas do trabalho docente, revelando um cenário de crescente precarização e desvalorização da profissão. O autor destaca elementos estruturais que têm moldado as condições de trabalho dos professores, tais como:

> [...] redução de concursos públicos e professores efetivos; enorme contingente de professores relegados à condição de temporários-permanente nas redes educacionais; aumento da jornada e da intensidade do trabalho nas escolas; excesso de alunos em sala; violação permanente do piso salarial nacional do magistério; quebras ou inexistência de planos de carreiras; controle por meio de avaliações e sistemas de

> metas incompatíveis com a natureza do trabalho crítico e emancipador; gerencialismo, entre outros (Seki, 2024, p.287).

A realidade concreta do trabalho docente na sociedade capitalista permite compreender o perfil de professor que se pretende formar para atender ao padrão de acumulação vigente. A expansão da EaD e a adoção de modelos pedagógicos baseados em materiais padronizados e replicáveis evidenciam um processo de esvaziamento intelectual, no qual a formação é reduzida a um conjunto de competências operacionais, desprovidas de uma perspectiva teórica fundamentada em abordagens educacionais críticas. Seki (2024) questiona essa tendência ao refletir sobre a qualidade da formação oferecida:

> Formar professores em cursos eadeizados de curta duração, com materiais apostilados e condições precárias de ensino não é uma forma de determinação sobre as potencialidades emancipadoras? A formação rarefeita, portanto, explica-se pelo trabalho cada vez mais subsumido dos professores ao controle do capital sobre suas dimensões intelectuais críticas. [...] E se o capital não pode, ao menos ainda, substituir a docência por autômatos, a formação docente desemboca cada vez mais no enrijecimento e no controle mecânico das funções docentes (Seki, 2024, p. 288).

Diante desse quadro, torna-se evidente que a formação de professores está cada vez mais sujeita às demandas do universo informacional-digital, no qual as tecnologias avançadas desempenham um papel central na produção, difusão e controle do conhecimento. Com a inteligência artificial adquirindo crescente capacidade de criar, corrigir, elaborar e homogeneizar as dimensões intelectuais do ensino, há uma tendência à desvalorização das capacidades críticas e reflexivas dos professores, tornando-os peças substituíveis em um sistema altamente automatizado. A lógica de massificação e padronização da formação docente reforça a ideia de que qualquer tipo de formação é suficiente, consolidando um modelo educacional voltado para a reprodução de trabalhadores conformados com as condições impostas pelo capital, em detrimento de uma educação voltada para a compreensão da totalidade social e para a transformação das contradições do capitalismo contemporâneo.

Para evidenciar a submissão da formação e do trabalho docente aos capitais de ensino[46], o autor apresenta duas faces desse processo, quais sejam: 1) as corporações empresariais são

[46] As modernas instituições de ensino brasileiras pressupõem relações de concentração, centralização e monopólio dos meios de ensino, bem como relações tipicamente capitalistas com sua força de trabalho. Seus equipamentos, prédios, máquinas e estrutura operam integralmente como elementos da produção de seus produtos e serviços. [...] a relação propriamente capitalista que as constitui enquanto formas específicas de empresas capitalistas (Seki, 2024, p.91).

proprietárias das editoras que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), influenciando diretamente o conteúdo pedagógico disponibilizado às escolas; 2) o amplo desenvolvimento de tecnologias educacionais digitais capazes de produzir dados do comportamento de alunos, suas famílias e professores, com o objetivo de "controlar e condicionar comportamentos, oferecer planejamento educacional, avaliação de aprendizagem, modelização de currículos, conteúdos pedagógicos e objetos de ensino" (Seki, 2024, p. 288).

Nesse sentido, Seki (2024, p.91) destaca que:

> [...] a formação docente dominada progressivamente pelos capitais adequa-se com nítida precisão a uma concepção praxiológica na qual os professores não precisam ser bem formados, pois todas as demais dimensões intelectuais do trabalho docente e suas mediações são deslocadas para a diversidade de produtos oferecidos aos quais subjazem teorias pedagógicas, produção de dados, previsões/análise/controle comportamentais e produtos comerciais a serem vendidos às escolas (públicas). Em síntese, trata-se de uma das maiores ofensivas burguesas no sentido da destituição das funções intelectuais intrínsecas à docência (Seki, 2024, p.288-289).

Marx (2014), já havia denunciado que o ingresso da tecnologia impulsiona a tendência da desintelectualização dos trabalhadores, como exigência para a execução do trabalho simples de colocar a maquinaria para funcionar, repor a matéria-prima e supervisioná-la. Isso implica dizer que, quanto maior o ingresso do arsenal informacional digital, cada vez menos se precisa de trabalho intelectual.

Essa análise revela uma contradição inerente ao avanço tecnológico no capitalismo contemporâneo. Embora a tecnologia demande uma pequena parcela de trabalhadores intelectuais altamente qualificados, responsáveis pelo desenvolvimento, programação e manutenção dos sistemas informacionais, a maioria da força de trabalho permanece na base, desempenhando funções repetitivas e simplificadas, reduzidas à execução de tarefas operacionais padronizadas e subordinadas ao comando dos sistemas automatizados. Esse cenário evidencia a crescente polarização do trabalho, em que a concentração do conhecimento e da tomada de decisão se restringe a uma elite técnica, enquanto a ampla maioria dos trabalhadores é despojada de suas capacidades intelectuais e reduzida a uma força de trabalho mecanizada e facilmente substituível.

No caso da educação e da formação de professores, quanto mais se aprimoram, sofisticam e tecnologizam as plataformas e os produtos educacionais, colocando-os a serviço do processo de ensino e aprendizagem, menos o professor precisa ser intelectualizado. Esse fenômeno contribui para a ampliação da substituição tecnológica, caracterizada pela crescente dependência de ferramentas digitais que assumem funções anteriormente desempenhadas pelos

docentes. Dessa forma, observa-se a expansão do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, ou seja, as máquinas, algoritmos e plataformas digitais substituem progressivamente o papel ativo dos professores, reduzindo-os a meros operadores de sistemas predefinidos.

Esse contexto aprofunda a subsunção real do trabalho ao capital[47], pois a tecnologia não apenas complementa, mas reestrutura e controla integralmente o processo educativo, submetendo os professores a uma lógica produtivista e instrumental. O papel crítico e reflexivo do docente é minimizado, enquanto a padronização e o controle sobre os conteúdos e métodos pedagógicos são intensificados pelas grandes corporações do setor educacional, que lucram com a mercantilização do ensino.

Assim, longe de representar uma ferramenta capaz de solucionar todos os problemas educacionais, a tecnologia aplicada à educação, quando guiada por interesses mercadológicos, contribui para a desintelectualização do magistério e a precarização do trabalho docente, resultando na superficialização do conhecimento. Esse processo limita a autonomia profissional e reforça a dependência de soluções padronizadas e centralizadas no mercado educacional, afastando a educação de sua natureza e especificidade.

Freitas (2020) afirma que a tecnologia não deve ser considerada, necessariamente, como uma inimiga, porém, alerta para a necessidade de desconfiar do projeto educativo embutido em sua implementação. O autor caracteriza a atual configuração e o avanço das tecnologias no processo educacional como um fenômeno denominado “neotecnicismo digital”, que modifica de forma significativa a relação professor-estudante. Atualmente, essa relação é mediada pelas TICs e pelo avanço da plataformização da educação, que impõe novas formas de interação, controle e avaliação da aprendizagem. Segundo Freitas (2020, p.1), esse novo contexto tem “como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal. Os proponentes deste novo estágio não escondem a sua vinculação com o mundo da revolução empresarial 4.0, chamando esta nova etapa de Educação 4.0.”

A Educação 4.0, portanto, alinha-se à lógica da Revolução Industrial 4.0, baseada na automação, na inteligência artificial e no gerenciamento de dados em larga escala. Nesse modelo, a educação passa a ser vista como uma ferramenta de treinamento de habilidades demandadas pelo mercado, priorizando a eficiência e a produtividade. Assim, a escola é progressivamente moldada por um sistema de ensino padronizado, orientado por métricas de desempenho e avaliações quantitativas, que reforçam a lógica da competitividade e da

[47] Nesse caso, o fenômeno da subsunção real do trabalho ao capital diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos professores das instituições educativas privadas, que são produtivos, pois valorizam o capital e geram mais-valia (Marx, 2022).

meritocracia, ao mesmo tempo em que intensificam o controle sobre os processos pedagógicos, subordinando-os aos interesses do capital.

O neotecnicismo digital rejuvenesce a pedagogia tecnicista no contexto do capitalismo de plataforma, resgatando suas características centrais e adaptando-as à lógica da digitalização e da automação do ensino. A pedagogia tecnicista foi caracterizada por Saviani (2007, p.379-381) da seguinte forma:

> Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência, produtividade advoga o processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. [...] o elemento central passa ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados a executores de um processo cujo a concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências e maximizando os efeitos de suas intervenções [...] na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim quando e como o farão [...] que importa é aprender a fazer.

O neotecnicismo digital, conforme apontado por Freitas (2020), estrutura-se em quatro núcleos conceituais que aprofundam o controle e a mercantilização da educação: a) a responsabilização por metas, que virtualiza e amplia o controle dos objetivos, conteúdos e processos educativos sobre o magistério, incorporando-os no trabalho pedagógico; b) a teoria da escolha pública, que coloca em marcha variados processos de privatização da educação com vistas a retirar a educação do âmbito do estado e colocá-la em mãos seguras: o empresariado; c) a meritocracia reforça a ideia de que o sucesso educacional depende unicamente do esforço individual, ignorando as desigualdades sociais e responsabilizando os sujeitos por seu desempenho; d) o empreendedorismo, por meio do qual o indivíduo é ensinado a ser gestor da sua própria acumulação de competências e habilidades, com as quais deve se apresentar ao mercado concorrencial, apto para lidar com as novas ferramentas digitais demandadas pelo mundo do trabalho. Esses elementos demonstram como a educação, sob o neotecnicismo digital, é reconfigurada para atender às exigências do mercado, reduzindo seu papel formativo a uma lógica produtivista e de eficiência, comprometendo sua função social e crítica.

As plataformas digitais e produtos educacionais, para além de mercadorias à disposição das instituições educativas, vêm se tornando protagonistas relevantes na produção de transformações significativas no próprio sentido, significado e natureza da educação. Essa influência se deve à sua vinculação com uma concepção de mundo específica, que orienta e redefine as práticas educativas de forma generalizada. Assim, esses dispositivos não apenas mediam o processo de ensino e aprendizagem, mas também moldam as finalidades da educação,

alinhando-as às demandas do mercado e à lógica do capitalismo, o que impacta diretamente a autonomia pedagógica e a formação crítica dos sujeitos envolvidos.

Sobre esse aspecto, Lima (2021, p.11) explica que "uma nova coerção ocorre no contexto de uma cultura digital que se impõe como cultura de racionalização e dominação de escolas e instituições de educação superior, de novo amplamente subjugadas ao cumprimento de rotinas, embora, agora, de rotinas eletrônicas". Esse processo caracteriza-se pela "perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomias, liberdade e possibilidade de escolha" (Lima, 2021, p.11).

Essa análise evidencia como a digitalização da educação, ao invés de ampliar a autonomia e a liberdade dos agentes educativos, impõe novas formas de controle e vigilância. A incorporação de tecnologias digitais não apenas intensifica a padronização dos processos educacionais, mas também restringe a capacidade de ação e decisão dos docentes e estudantes, submetendo-os a um ambiente de conformidade e monitoramento constante. Assim, a promessa de flexibilidade e personalização do ensino é frequentemente contradita pela imposição de um conjunto rígido de diretrizes e expectativas, alinhadas aos interesses do mercado e das grandes corporações que controlam os sistemas educacionais digitais.

Silva (2022), ao investigar as *EdTechs* e sua correlação com o fenômeno da plataformização da educação, constatou que esse processo se sustenta no neotecnicismo digital, que promove a mercantilização das relações sociais por meio da coleta massiva de dados de professores e estudantes, intensificando a vigilância e o controle sobre os processos educativos. Esse modelo tem como objetivo final a retirada da educação do âmbito do Estado ou sua privatização interna, transferindo a gestão educacional para lógicas empresariais e interesses mercadológicos.

A plataformização da educação, nesse contexto, redefine a dinâmica do ensino, convertendo dados educacionais em mercadoria e tornando a aprendizagem um campo de exploração econômica. A coleta contínua de informações permite não apenas o monitoramento do desempenho dos estudantes e professores, bem como a criação de perfis de consumo educacional, direcionando conteúdos e práticas pedagógicas conforme interesses privados. Assim, a educação passa a ser moldada por algoritmos e métricas de eficiência, distanciando-se de sua função crítica e emancipatória, e tornando-se cada vez mais subordinada às demandas do capital.

A modalidade de EaD opera predominantemente por meio de plataformas digitais, e seu avanço exponencial, especialmente no campo da formação de professores, está diretamente relacionado aos interesses mercadológicos no campo da formação humana e às inovações

tecnológicas. No que se refere ao segundo aspecto, observa-se uma ampla oferta de empresas especializadas em produtos e serviços voltados para a EaD, que podem ser facilmente encontradas na internet. Essas empresas oferecem desde a criação de plataformas digitais personalizadas, com funcionalidades avançadas de gerenciamento e monitoramento de usuários, até o fornecimento de conteúdos digitais, materiais didáticos, bancos de dados, sites, videoaulas, ambientes virtuais de aprendizagem, cursos e trilhas de capacitação.

Além disso, o mercado da EaD abrange a oferta de aplicativos, softwares educacionais, cursos on-line, além de serviços de consultoria e treinamento voltados para áreas como administração, marketing, vendas, gestão educacional e diploma digital, abrangendo desde a captação de alunos até a emissão do diploma. Trata-se de um setor amplo e diversificado, que se expande rapidamente à medida que as instituições de ensino buscam soluções tecnológicas para otimizar e impulsionar a transformação digital da educação.

Essa realidade evidencia como a EaD se transformou em um mercado lucrativo, caracterizado pela oferta de soluções padronizadas e escaláveis, que atendem às demandas de uma educação cada vez mais mercantilizada. As empresas atuam não apenas como fornecedoras de tecnologia, mas também como agentes que influenciam diretamente os processos pedagógicos, redefinindo as práticas educativas conforme as lógicas de eficiência, controle e monitoramento, características do capitalismo de plataformas.

Na fase do capitalismo de plataforma, marcada pela uberização do trabalho e pela indústria 4.0, observa-se uma enorme dimensão destrutiva em relação à força de trabalho. Nesse contexto, a expansão exponencial da modalidade de EaD se insere como parte do movimento do capital para maximizar o lucro, ao mesmo tempo em que educa a classe trabalhadora segundo as demandas do mercado. A EaD se configura como um instrumento para a introdução de práticas de substituição tecnológica total ou parcial do professor, reduzindo seu papel na mediação do ensino e reforçando a padronização e automatização dos processos educativos.

Desse modo, as IES privadas mercantis utilizam a EaD como uma estratégia para ampliar sua base de alunos, apropriando-se da renda dos trabalhadores por meio do pagamento das mensalidades dos cursos superiores, na maioria das vezes ofertados em condições precárias e com conteúdos altamente padronizados. Esse modelo educacional consolida a lógica da mercantilização do ensino, convertendo-o em um serviço lucrativo, em detrimento de sua função como direito social. Assim, a EaD não apenas precariza o trabalho docente, mas também reconfigura profundamente a relação entre capital e trabalho no campo educacional, promovendo um processo de desintelectualização profissional. Esse fenômeno tem implicações

significativas no campo da formação de professores, limitando a capacidade dos futuros docentes de compreender e transformar a realidade educacional em que estão inseridos.

As IES privadas, ao ofertarem cursos de graduação na modalidade de EaD, encontram um vasto contingente de pessoas que não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior público ou que, devido à precariedade das condições de vida e de trabalho, não conseguem frequentar cursos presenciais, seja em instituições públicas ou privadas, tampouco arcar com as mensalidades de cursos privados de maior prestígio social. Para esses indivíduos, a modalidade de EaD surge como a única alternativa viável para a obtenção de um diploma de ensino superior, ajustando-se às suas realidades e permitindo conciliar estudo, trabalho e demais responsabilidades cotidianas. Essa adesão massiva à EaD, no entanto, não se dá apenas pela busca por qualificação profissional, mas também pela necessidade de inclusão em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, no qual supostamente a posse de um diploma é vista como requisito mínimo para a conquista de melhores oportunidades.

A flexibilidade de horários e a acessibilidade geográfica oferecidas pela EaD são atrativos que dialogam com as necessidades de uma população submetida a jornadas de trabalho extenuantes, instabilidade financeira e responsabilidades familiares. No entanto, essa adesão não se dá, necessariamente, por uma escolha orientada pela qualidade da formação, mas como resultado das circunstâncias socioeconômicas que limitam as alternativas reais da classe trabalhadora.

Soma-se a isso a narrativa hegemônica, propagada ideologicamente, que reforça a ideia de que a qualificação profissional constitui um caminho indispensável para alcançar melhores condições de vida e inserção no mercado de trabalho, mesmo quando realizada em contextos marcados por precariedade educacional, ausência de suporte pedagógico adequado e padronização excessiva dos conteúdos. Nesse cenário, a EaD não apenas se materializa como modalidade dominante, mas também se consolida como força ideológica, convertendo-se em alternativa quase “obrigatória” para amplos segmentos da classe trabalhadora, que, sem outras opções, veem-se compelidos a aderir a essa modalidade, apesar de suas limitações estruturais e pedagógicas.

Além disso, acrescenta-se o discurso hegemônico que exalta as vantagens e facilidades da EaD, consolidando-a como uma solução acessível e eficaz para a formação superior, conforme já mencionado ao discutirmos a concepção da EaD como inovação disruptiva.

Diante dos expressivos aspectos positivos propagados, a expansão dos cursos na modalidade de EaD é amplamente comemorada pelos trabalhadores, que enxergam nessa alternativa uma oportunidade de “inclusão” no ensino superior. Dessa forma, uma parcela

significativa desses trabalhadores encontra-se “incluída” em IES privadas mercantis que ofertam cursos nessa modalidade, atraídos pelas suas “vantagens comparativas”.

Entretanto, essa expansão esconde uma polarização significativa entre os chamados cursos premium, ofertados presencialmente e com mensalidades elevadas – como medicina, odontologia, direito, engenharia e cursos na área de tecnologia – e os cursos populares, oferecidos majoritariamente na modalidade de EaD, com mensalidades baixíssimas – como as licenciaturas, serviço social e administração. Essa diferenciação reforça a segregação educacional e social, em que as formações mais valorizadas e supostamente com maior retorno financeiro no mercado de trabalho são restritas a uma parcela privilegiada da população, enquanto os cursos populares, voltados para as camadas trabalhadoras, são massificados e frequentemente associados a condições precárias de ensino e do mercado de trabalho.

Além disso, o contexto atual é marcado por uma selvagem concorrência entre as instituições privadas mercantis que buscam atrair o maior número possível de estudantes, resultando em uma intensa concentração e centralização das chamadas “fábricas de matrículas e diplomas”. Esse movimento tem gerado uma verdadeira guerra de preços entre as IES privadas, em que a redução drástica das mensalidades se torna um atrativo mercadológico essencial para captar estudantes e ofertá-los como ativos na bolsa de valores.

Nessa conjuntura, observa-se a materialização da lógica do capitalismo sob condução da predominância financeira, que, conforme Antunes (2023, p.22):

> [...] vem se desenvolvendo de forma que a produtividade do capital se valorize sempre em seu ápice. Ao proceder desse modo, as corporações globais ampliam seus lucros e exasperam a competitividade entre elas, introduzindo cada vez mais um maquinário informacional-digital muito avançado, capaz de potencializar exponencialmente a força de trabalho.

É nesse contexto que os capitais de ensino encontram no mercado um contingente massivo de trabalhadores que se veem “obrigados” a buscar formação em nível superior por meio da EaD. Esses trabalhadores, impulsionados pelo ideário da competição e da empresa buscam obter um diploma de graduação para encontrar um lugar privilegiado no mercado de trabalho, enfrentam incertezas quanto à conclusão do curso e, ainda mais, quanto à sua real possibilidade de atuação no campo de formação escolhido. A precariedade das condições socioeconômicas e a falta de alternativas viáveis no ensino presencial os conduzem, muitas vezes, a optar pela EaD como única saída para a ascensão social e profissional, ainda que sob condições adversas e incertas em relação às formas contratuais de venda da sua força de trabalho.

A análise de Carvalho e Reis (2024), do IPEA, revela que a sobre-educação no Brasil tem crescido significativamente nos últimos anos, evidenciando uma desconexão entre o nível de escolaridade dos trabalhadores e as exigências do mercado de trabalho. Esse fenômeno ocorre quando um indivíduo possui uma qualificação superior à exigida para a função que desempenha, refletindo uma oferta de trabalhadores qualificados que supera a demanda por empregos de alto nível. A expansão da oferta de trabalhadores mais escolarizados foi acompanhada por um aumento na proporção de profissionais sobre-educados, com a taxa entre aqueles com ensino superior passando de 28% em 2012 para 34% em 2023. Esse panorama demonstra que, embora a educação superior seja amplamente percebida como um caminho para melhores oportunidades, muitos graduados acabam ocupando posições que não exigem sua qualificação, resultando em frustrações profissionais e desvalorização do diploma.

Do ponto de vista crítico, esse processo não constitui uma mera disfunção, mas expressa a própria lógica do capital**.** Ao manter um contingente de trabalhadores escolarizados além da demanda real do mercado, o sistema reproduz um exército industrial de reserva**,** assegurando a pressão sobre os salários, a intensificação da concorrência entre os próprios trabalhadores e a valorização do capital. Assim, a sobre-educação revela os limites da ordem econômica capitalista, em que a ampliação do acesso à educação superior não se traduz necessariamente em mobilidade social, mas se converte em mecanismo de regulação da força de trabalho em benefício do capital.

A recessão econômica iniciada em 2014 intensificou esse problema, levando trabalhadores qualificados a aceitar empregos subqualificados como forma de garantir sua renda. Essa realidade tem impactos diretos nos rendimentos e na satisfação profissional, uma vez que os trabalhadores sobre-educados frequentemente recebem salários abaixo do esperado e enfrentam maiores taxas de rotatividade, refletindo a fragilidade do mercado de trabalho em absorver profissionais qualificados em funções adequadas. Assim, torna-se evidente que a obtenção de um diploma de ensino superior, por si só, não assegura um emprego de qualidade, revelando um descompasso entre a formação acadêmica e a oferta de empregos no mercado (Carvalho; Reis, 2024).

Por outro lado, Reis (2023) aponta que, apesar do crescimento da sobre-educação, os trabalhadores com ensino superior ainda possuem rendimentos superiores em comparação àqueles com apenas o ensino médio. Em média, indivíduos com graduação podem receber até 35% a mais do que aqueles com nível médio, dependendo da área de formação e da ocupação exercida. Essa diferença é mais acentuada em setores como direito e engenharia, onde há maior valorização da qualificação, enquanto áreas como educação e humanidades apresentam

menores vantagens salariais, embora ainda sejam significativas. Assim, embora o ensino superior continue sendo uma ferramenta importante para o aumento da renda e a ascensão social, ele não garante, por si só, a inserção em empregos compatíveis com a qualificação adquirida.

Nesse processo, tanto professores quanto estudantes tornam-se “eadizados”, ou seja, integrados a um modelo formativo altamente dependente das tecnologias digitais e das condições de acesso à infraestrutura informacional disponível. Assim, vivenciam condições extremamente precárias de produção e apropriação do conhecimento, cujas consequências são de grande profundidade e complexidade, refletindo a lógica da subsunção do trabalho ao capitalismo contemporâneo.

À luz dessas reflexões, cabe retomar Harvey (2013, p. 225), que assevera:

> [...] o capitalismo requer fluidez e adaptabilidade do trabalho, uma força de trabalho instruída e variada, capaz de executar múltiplas tarefas e responder com flexibilidade a condições variáveis. Há aqui uma profunda contradição: por um lado, o capital requer trabalho degradado, desqualificado, algo como um gorila treinado para servir ao capital sem questioná-lo; por outro, ele necessita de um tipo de trabalho instruído, flexível e adaptável.

Sob essa perspectiva, observa-se que, do ponto de vista do acesso ao trabalho, milhares de trabalhadores enfrentam a realidade do “privilégio da servidão”, ou seja, a inserção em empregos precários e desprotegidos, caracterizados por baixa remuneração, alta rotatividade e ausência de direitos trabalhistas. No âmbito da formação em nível superior, a única alternativa acessível a esses trabalhadores é o “privilégio da EaD”, ofertada em cursos altamente popularizados, voltados para a formação em larga escala, flexível e desintelectualizada. Essa realidade evidencia uma relação direta com as teses desenvolvidas por Antunes (2023), que apontam como as características do trabalho no capitalismo de plataforma convergem com a expansão da EaD.

As novas formas de precarização do trabalho, associadas à necessidade de formação do sujeito neoliberal, integram a engrenagem que impulsiona o crescimento vertiginoso da modalidade de EaD. Essa dinâmica opera sob uma lógica de redução de custos, maximização do lucro e ampliação do contingente de trabalhadores que, sem outra alternativa, se submetem às condições impostas por um mercado educacional cada vez mais subordinado aos interesses do capital. Esses interesses podem ser melhor visualizados nas agendas para a transformação digital da educação propagadas por organismos internacionais, como será analisado na próxima seção.

SEÇÃO IV - AGENDAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO

Esta seção examina a transformação digital da educação com base nas agendas de três organismos internacionais: a UE, a OEI e da UNESCO. As propostas, orientações e recomendações elaboradas por essas instituições enfatizam o processo acelerado de digitalização da educação, especialmente intensificado durante a pandemia de COVID-19 e no período posterior. Esse movimento, apresentado como inevitável e necessário, vem moldando significativamente a forma como a educação é concebida e implementada globalmente.

Com base em Souza (2016), entendemos que a agenda da transformação digital na educação configura uma tendência global, sustentada por um arcabouço ideológico voltado a influenciar as reformas educacionais nos países. Nesse contexto, a defesa do crescente ingresso de tecnologias nos processos educacionais impulsiona sua reconfiguração, transformando as dinâmicas de ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais, enquanto promove novas formas de produção de valor e subjetivação neoliberal.

O protagonismo das organizações internacionais na governança global das reformas educacionais de caráter neoliberal não é algo recente. Contudo, nos últimos anos, essas organizações têm assumido um papel crucial na integração massiva da tecnologia nas instituições de ensino, destacando os dispositivos digitais como elementos essenciais para as reformas educacionais em nível global e promovendo um fenômeno de "Governança Digital da Educação" (Martínez; Sancho, 2021).

Essa governança digital da educação caracteriza-se pela interação entre governos, empresas educacionais, organismos internacionais, fundações filantrópicas, entidades bancárias, think tanks, filantrocapitalistas[48], corporações tecnológicas, investidores de risco[49] da indústria das tecnologias educacionais e um conjunto de ferramentas e mercadorias digitais privadas. Esse ecossistema colaborativo atua para moldar e estruturar os sistemas educacionais, promovendo uma integração cada vez maior entre políticas públicas e interesses do mercado tecnológico. Essas práticas refletem um discurso neoliberal e atendem aos interesses do setor privado, visando adaptar as instituições educacionais às demandas da "era digital" (Martínez; Sancho, 2021).

[48] O termo filantrocapitalistas refere-se a indivíduos ou organizações que utilizam princípios e ferramentas do capitalismo para promover atividades filantrópicas e enfrentar problemas sociais. Nesse sentido, o conceito de filantrocapitalismo implica a adoção de soluções privadas e mercantilizadas para questões públicas, substituindo ou competindo com o papel tradicional do Estado (Martínez; Sancho, 2021).

[49] Investidores de risco são indivíduos ou instituições que investem em negócios emergentes ou startups com alto potencial de crescimento. Esses investimentos geralmente envolvem um nível elevado de risco, mas oferecem a possibilidade de retornos substanciais caso a empresa tenha sucesso (Martínez; Sancho, 2021).

Saura, Adrião e Arguelho (2024), com base em estudos internacionais, destacam que a transformação digital da educação vem se expandindo em escala global. Além disso, ressaltam que esse conceito é amplo e apresenta um caráter interpretativo ambíguo, envolvendo dois processos principais: a digitalização e a datificação. A digitalização refere-se à incorporação de tecnologias digitais nos processos, práticas e políticas educacionais, enquanto a datificação diz respeito à conversão de ações, comportamentos e práticas educacionais em dados, possibilitando a geração de informações e conhecimentos digitais.

Nesse sentido, a transformação digital da educação articula diferentes formas de mercantilização, na medida em que converte práticas pedagógicas em ativos informacionais, ampliando as possibilidades de exploração econômica por plataformas digitais e impulsionando a expansão da modalidade de EaD.

Para os autores o avanço da inteligência artificial e da transformação digital na educação tem impulsionado mudanças significativas nas reformas educacionais contemporâneas. Esse fenômeno, denominado por eles como um novo movimento global de Reforma Educacional Digital (RED), reflete uma intensificação na digitalização dos sistemas educacionais. Essa transformação está sendo desenvolvida e aplicada globalmente, com o objetivo de alinhar os sistemas educacionais aos avanços tecnocientíficos do capitalismo no atual contexto histórico (Saura; Adrião; Arguelho, 2024).

De acordo com os autores, o processo de transformação digital da educação está atualmente interconectado com a financeirização da indústria *EdTech*, que desempenha um papel central nos avanços tecnocientíficos do capitalismo contemporâneo, tanto na educação quanto por meio dela. No cenário da política educacional global, é notável a proliferação de plataformas digitais, fundos de investimento, corporações e investidores de capital de risco, que não apenas geram dados relacionados à financeirização da *EdTech,* mas também projetam cenários futuros com o objetivo de impulsionar a expansão contínua dos investimentos financeiros.

O processo de financeirização nas *EdTech* é impulsionado por ferramentas de projeção financeira, investidores de risco, fundos de investimento, consultorias e empresários. Esses atores políticos trabalham em conjunto para transformar os investimentos financeiros em realidade concreta, fundamentando suas iniciativas em discursos especulativos sobre capital fictício. Tais discursos orientam a configuração e o design dos sistemas educacionais do futuro. Os imaginários sociotécnicos mercantis associados à financeirização da tecnologia educacional delineiam narrativas que projetam futuros especulativos para a educação, desempenhando um papel fundamental no avanço do capitalismo contemporâneo. Essas dinâmicas especulativas

possuem um impacto material, pois convertem investimentos em lucros futuros, impulsionam o rentismo e fomentam a produção, promovendo a expansão contínua do capital (Saura *et al*., 2024)

Segundo Saura, Cancelar e Parcerisa (2023), embora as formas tradicionais de privatização continuem a se espalhar pelos diferentes sistemas educativos, o que agora começa a se expandir com ímpeto a nível global são novas formas hegemônicas de privatização, que já não são analógicas, mas digitais. Eles chamam a atenção para o fato de que essas novas dinâmicas de privatização englobam três processos principais: redes de governança digital, mercados tecnológicos educacionais e imaginários sociotécnicos da educação mercantilista e pragmática. Tais processos impactam diretamente os sistemas educacionais e a formação de professores.

As redes de governança política digital representam novas configurações de governo que integram atores políticos humanos, como empresas de tecnologia, bancos, organizações internacionais, think tanks, fundações filantrópicas, grupos de influência, empreendedores, startups e negócios relacionados à educação, e atores políticos não humanos, como softwares, aplicativos, plataformas digitais e diversas tecnologias baseadas em big data, inteligência artificial, realidade virtual e metaverso. Esses elementos trabalham em conjunto para planejar, decidir, estruturar e implementar políticas educacionais, além de atuar de forma colaborativa com governos e organizações públicas, promovendo a transformação digital da educação (Saura; Cancelar; Parcerisa, 2023).

A crise global provocada pela COVID-19 impulsionou o surgimento de redes políticas de governança digital, lideradas principalmente por organismos internacionais, corporações transnacionais de tecnologia e empresas do setor de telecomunicações. Essas redes adotaram uma abordagem solucionista, buscando enfrentar desafios políticos por meio da introdução de novos mercados tecnológicos na educação. Sob o argumento abrangente e ambíguo da digitalização dos sistemas educacionais, as tecnologias têm sido promovidas como ferramentas para alcançar progresso individual, social e econômico. No entanto, de forma paradoxal, isso tem intensificado novos processos de privatização. Desde o início da pandemia, algumas dessas redes de governança digital foram estruturadas com impacto global, visando promover a transformação digital da educação (Saura, Cancelar; Parcerisa, 2023).

Nesse contexto, com a crença de que as tecnologias possuem um caráter solucionista capaz de resolver os diversos problemas econômicos, políticos e sociais, consolidou-se a ideia de que as corporações de tecnologia digital na educação deveriam assumir a responsabilidade por problemas anteriormente atribuídos ao Estado. Desse modo, a criação e implementação de

novos mercados tecnológicos no setor educacional foram legitimadas, sendo amplamente reconhecidas como uma solução global para as dificuldades da educação. Assim, os mercados tecnoeducacionais conseguiram integrar, de maneira decisiva, a lógica capitalista no sistema de educação pública (Saura, Cancelar e Parcerisa, 2023).

Segundo os autores a constante inovação técnico-científica impulsionada pelo desenvolvimento capitalista exige a criação de novos imaginários que possibilitem a projeção e concretização das transformações econômicas e políticas necessárias para implementar as reformas educacionais em escala global (Saura; Cancelar; Parcerisa, 2023).

Com base em Jasanoff (2015), Saura, Cancelar e Parcerisa (2023) apontam que a ideia de "imaginário sociotécnico tem sido amplamente aceita como um conceito fundamental para compreender certas projeções sociais e tecnológicas do capitalismo na era digital. Esses imaginários sociotécnicos distinguem-se por englobar os avanços científicos e tecnológicos, apresentando concepções de futuros desejáveis que são coletivamente construídas. Essas visões se consolidam por meio das instituições e expressam modos compartilhados de vida social e organização social.

Saura, Cancelar e Parcerisa (2023) classificam os imaginários sociotécnicos na política educacional contemporânea em duas categorias principais: "imaginários sociotécnicos programáticos" e "imaginários sociotécnicos mercantilistas". Os primeiros se referem às estratégias de desenvolvimento tecnológico, educativo, econômico e geopolítico promovidas por Estados, governos supranacionais, organizações internacionais e outras entidades públicas. Essas estratégias são implementadas em sistemas educacionais de territórios específicos, orientando políticas e reformas educacionais. Por outro lado, os imaginários sociotécnicos mercantilistas referem-se às narrativas econômicas e políticas elaboradas por atores privados da indústria tecnológica, como grandes empresas de tecnologia, corporações de tecnologia educacional, startups tecnológicas de rápido crescimento (unicórnios) e investidores de capital de risco. O objetivo desses atores é tornar os mercados tecnológicos emergentes mais atrativos, projetando imagens de sucesso futurista da educação, ao mesmo tempo que moldam visões sobre o futuro das relações entre humanidade e máquinas.

Com base nessa sucinta introdução, partimos do pressuposto de que o processo de transformação digital da educação, amplamente propagado pelos organismos internacionais, está revestido de formas ideológicas que têm como intenção intensificar a racionalidade neoliberal na educação e na formação de professores. Buscamos, assim, relevar e combater essa racionalidade, dada sua materialidade no âmbito da maximização do lucro e do amoldamento subjetivo do sujeito neoliberal.

Para Mészáros (1012), a ideologia, longe de ser uma simples ilusão ou superstição religiosa atribuída a indivíduos mal-orientados, representa uma forma específica de consciência social profundamente enraizada e sustentada materialmente. Nesse sentido, ela é inerente às sociedades de classe e não pode ser superada dentro delas. Sua permanência está ligada ao fato de ser, de forma objetiva, a consciência prática inevitável dessas sociedades, articulando conjuntos de valores e estratégias rivais voltados para o controle dos principais aspectos do metabolismo social. Os interesses sociais que emergem e entram em conflito ao longo da história se expressam, no âmbito da consciência social, por meio de uma ampla variedade de discursos ideológicos relativamente autônomos, mas nunca completamente independentes, que influenciam os processos materiais mais concretos do metabolismo social.

Ainda segundo o autor, como as sociedades em questão são internamente divididas, as ideologias mais significativas precisam estabelecer suas posições de maneira que, por um lado, sejam "totalizadoras" em suas explicações e, por outro, atuem como alternativas estratégicas entre si. Nesse sentido, as ideologias em conflito em qualquer período histórico representam a consciência prática indispensável por meio da qual as principais classes sociais interagem e, em certa medida, se enfrentam diretamente, expressando suas perspectivas sobre o que consideram uma ordem social justa e abrangente (Mészáros, 2012).

Para Gramsci (2024), a ideologia representa um conjunto de doutrinas, teorias, visões e concepções relacionadas tanto à burguesia quanto ao proletariado, refletindo suas respectivas perspectivas e interesses. Essas ideologias possuem uma "estrutura material" e se articulam por meio dos "aparelhos" da sociedade e do Estado, que elaboram, transmitem e difundem tais ideias e visões de mundo, transformando-as em senso comum.

Pretendemos produzir a crítica e as manifestações ideológicas das agendas da UE, da OEI e da UNESCO. Nesse contexto, consideramos a expansão da formação de professores, em especial na área de Educação Física, por meio da modalidade de EaD no Brasil, uma expressão significativa desse fenômeno.

4.1 Agenda da União Europeia para a Transformação Digital da Educação

A União Europeia foi fundada pelo Tratado de Maastricht, na cidade neerlandesa de mesmo nome, em 7 de fevereiro de 1992. Entretanto, o tratado só entrou em vigor em 1º de novembro de 1993, estabelecendo a integração econômica e política dos estados-membros. Além disso, definiu a moeda única, criou novos domínios comunitários e ampliou a captação e a transferência de poderes soberanos dos Estados para os órgãos da União (Pereira, 2021).

A União Europeia assenta-se em três pilares: 1) assegurar o correto funcionamento do mercado único, promovendo o desenvolvimento harmonioso das atividades econômicas, do mercado de trabalho, da proteção social e da igualdade de gênero; 2) política externa, segurança e defesa comuns, para garantir a independência e a integridade da União; 3) cooperação ampla nos campos da justiça e dos assuntos internos, visando à proteção dos cidadãos europeus e à preservação da paz e da segurança internacionais, conforme os princípios dispostos na Carta das Nações Unidas (Pereira, 2021).

Atualmente, a União Europeia é constituída por 27 Estados-membros, sendo eles: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, República Eslovaca, República Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia e Suécia (Comissão Europeia, 2020).

Entre as instituições da UE está o Parlamento Europeu, que é a única instituição da UE eleita diretamente e tem a competência de eleger o presidente da Comissão Europeia, órgão que administra a UE e possui a competência para interferir em acordos internacionais firmados pela União, analisar o orçamento e fiscalizar a prestação de contas das diversas instituições da União (Pereira, 2021).

O Plano de Ação para a *Educação Digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital* é um documento elaborado pela Comissão Europeia. Ele atualiza o primeiro Plano de Ação para a Educação Digital, adotado em 2018, no qual a UE preconizou um conjunto de medidas para a digitalização na educação. A principal novidade do plano atual (2021-2027) é a necessidade de intensificar, como questão de primeira ordem, a transformação digital da educação, em virtude da crise de saúde pública provocada pela pandemia da COVID-19 e suas repercussões nos sistemas educacionais, bem como da crise climática.

O foco central do documento UE é reafirmar o potencial das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem e desenvolver competências digitais para "todos", considerando centralidade da educação para a realização pessoal, a integração social e do desenvolvimento econômico, bem como a construção de uma Europa mais "justa e sustentável".

A justificativa do documento para reafirmar tal potencial está contexto do mundo contemporâneo marcado pela transição e ecológica e digital. Quanto a transição ecológica situa que as tecnologias digitais "são poderosos facilitadores da transição econômica ecológica, nomeadamente no que respeita à passagem a uma economia circular e à descarbonização da energia, dos transportes, da construção, da agricultura e de todos os outros setores e indústrias" (Comissão Europeia, 2020, p.1). Entretanto, o documento defende que os próprios produtos

digitais devem reduzir “ambiental e climática dos produtos digitais e facilitar a transição para um comportamento sustentável, tanto no desenvolvimento como na utilização de produtos digitais (Comissão Europeia, 2020, p.1).

Em relação a transição digital advoga-se que a inovação e evolução tecnológica operou uma completa transformação da sociedade, dos indivíduos, no mercado de trabalho em sua configuração atual e futura. Este mercado de trabalho, implicado pelo crescente ingresso das tecnologias exige sujeitos profissionalizados e munidos de competências digitais para atender suas cadeias produtivas e dos setores de serviço e bens tangíveis e intangíveis, pois vivemos mundo de rápida mutação e cada vez mais digital.

O documento apresenta uma visão que combina um imaginário pragmático do presente e do futuro, destacando a inevitabilidade da integração das tecnologias digitais em todas as dimensões da vida social. Nesse contexto, a digitalização não é apenas uma ferramenta, mas uma condição essencial para a existência em sociedades contemporâneas cada vez mais interconectadas. Além disso, enfatiza-se a gravidade da emergência climática como um dos maiores desafios globais do século XXI, à qual o progresso tecnológico é convidado a colaborar. Paralelamente, o texto apresenta a apropriação das tecnologias digitais como uma condição indispensável para que os indivíduos se insiram em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, competitivo e digitalizado. A intersecção desses fatores ilustra o imaginário da sociedade contemporânea, que se equilibra entre progresso tecnológico, sustentabilidade ambiental e demandas socioeconômicas.

De acordo com os elaboradores do documento, a crise sanitária da COVID-19 impactou positivamente os sistemas educacionais e acelerou a importante incorporação das tecnologias na educação e na formação, promovendo oportunidades de aprendizagem, mas também aprofundando as desigualdades sociais, individuais, geográficas, entre outras. Desse modo, a efetiva transformação digital da educação ainda estaria em vias de ser impulsionada “por avanços na conectividade, pela utilização generalizada de dispositivos e aplicações digitais, por imperativos de flexibilidade individual e pela procura crescente de competências digitais” (Comissão Europeia, 2020, p.1).

Nesse sentido, somente com o acesso e a utilização eficiente e eficaz das tecnologias digitais por parte dos professores pode-se realizar uma formação inclusiva e de alta qualidade para “todos”, permitindo uma aprendizagem personalizada, flexível, centrada no aluno, criativa e colaborativa em todas as etapas do processo de educação e formação. Ou seja, uma formação ao longo da vida e para além da escola, das salas de aula ou dos espaços laborais, superando as

regras rígidas de localização física, calendário e horário. Um excerto importante do documento defende que:

> A aprendizagem pode fazer-se integralmente em linha[50] ou em modo combinado (semipresencial), num momento, local e ritmo adaptados às necessidades de cada aprendente. No entanto, o tipo e o desenho de ferramentas e plataformas tecnológicas, bem como a pedagogia digital utilizada, determinam diretamente a inclusão ou a exclusão dos indivíduos da aprendizagem. Os estudantes com deficiência, por exemplo, precisam que as ferramentas sejam plenamente acessíveis para poderem beneficiar da transformação digital (Comissão Europeia, 2020, p.2).

Nota-se que o eixo da reconfiguração da educação e da formação se articula com a interação de ferramentas e plataformas digitais, bem como com outras formas de aprendizagem à distância, que podem ser desenvolvidas de forma totalmente digital, semipresencial ou pela utilização de outros recursos (TV, rádio, correspondência) ou pela combinação desses métodos. Suas principais características são a alta acessibilidade e a possibilidade de ajuste às necessidades de cada estudante, com ou sem deficiência. A forma de aprendizagem (pelas tecnologias digitais ou outras formas de ensino à distância) é definida a priori, enquanto o que será aprendido, o ritmo, o horário e o local são determinados pelas necessidades dos estudantes.

Diante disso, cabe uma interpelação fundamental: no âmbito da reconfiguração da transformação digital da educação e da formação qual será a função da instituição escolar, dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos pela humanidade, e do trabalho educativo do professor?

Saviani (2012) considera que a natureza da educação diz respeito ao trabalho não material, isto é, à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades, e que sua especificidade se traduz em dois processos dialéticos: a seleção dos elementos culturais e conteúdos de ensino que devem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, em segundo lugar, as formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive. Tais processos são produzidos oficialmente pela escola, considerada pelo autor como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Considerando a natureza e a especificidade da educação e a função social da escola, o trabalho educativo do professor constitui-se no "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2012, p. 13)

[50] Por aprendizagem em linha entende-se as formas realizadas por meio de plataformas digitais conectadas à internet.

Se partirmos do entendimento de Saviani (2012), podemos afirmar que a reconfiguração da educação e da formação na forma digital opera uma redefinição completa de suas finalidades, sobretudo ao colocar no centro do processo de aprendizagem as tecnologias e os estudantes, que se tornam os sujeitos de sua própria aprendizagem por meio das mediações de suas necessidades. Considerando que os conteúdos serão estruturados e disponibilizados pelas plataformas digitais, exclui-se completamente o processo de ensino, cuja responsabilidade recai sobre o professor, e a instituição escolar deixa de ser um espaço de produção e socialização do conhecimento sistematizado, pois o processo de aprendizagem pode acontecer à qualquer tempo e lugar.

Nesse contexto, o plano de ação da educação digital pretende dar resposta a duas questões centrais: a) a utilização de uma variedade de crescentes possibilidades de tecnologias digitais (aplicações, plataformas, softwares); e b) dotar todos os estudantes de competências digitais (conhecimentos, habilidades e atitudes) para viver, trabalhar, aprender e prosperar em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais.

Vejamos que as respostas imbricadas na proposta da educação digital estão duplamente ligadas ao desenvolvimento das cadeias de produção de valor do mercado: seja ele das próprias tecnologias digitais, seja da força de trabalho como capital humano, que pode se autovalorizar com a apropriação das competências digitais. Para alcançar tais respostas, "requer políticas e ações em várias frentes, incluindo infraestruturas, estratégias e liderança, competências dos docentes, competências dos aprendentes, conteúdos, programas curriculares, avaliação e quadros jurídicos nacionais" (Comissão Europeia, 2020, p. 3).

A proposta de transformação digital da educação está inserida nos interesses da ordem capitalismo e na racionalidade neoliberal, operando dentro de uma lógica que subordina a educação, os professores e os estudantes a esse modelo. Minto (2023) nos ajuda a compreender que a agenda pragmática dos organismos internacionais resulta em uma formação que oferece à classe trabalhadora apenas um caminho longo e difícil, descrito como "permanente", "ao longo da vida" e "empreendedor", sem oferecer benefícios concretos como empregos, salários justos, maior inserção social ou melhor qualidade de vida. Além disso, valoriza as capacidades adaptativas, como as chamadas habilidades "socioemocionais", ao mesmo tempo que limita o desenvolvimento de capacidades construídas social e historicamente.

Além disso, Minto (2023) nos leva a destacar que, no século XXI, em meio a um contexto neoliberal em constante renovação, os novos discursos sobre os fenômenos educacionais, especialmente no âmbito da transformação digital da educação e da emergência das competências digitais, apresentadas como evidências científicas de uma educação alinhada

à ordem dominante do capital, intensificam a distorção de expectativas que outrora estiveram vinculadas ao conceito de capital humano. Isso ocorre porque:

> Sua promessa de retorno já não responde a nenhum tipo de garantia de futuro; ao contrário, ela repõe em patamar rebaixado as condições que cada indivíduo terá que enfrentar para vender sua força de trabalho (FT). Se, historicamente, a criação dessas condições para que a força de trabalho se apresentasse no mercado como "livre" proprietária disposta a confrontar-se com os compradores de sua FT, correspondeu a um longo e tortuoso processo de expropriação, exploração e violência, hoje, esse processo é vivenciado com uma renovada intensidade. A própria criação das condições pelas quais se dá essa luta se tornou parte dos encargos permanentes dos/as trabalhadores/as, mistificadas por toda sorte de empreendedorismos e protagonismos (Minto, 2023, p.109).

O documento, imbuído da racionalidade neoliberal, conclama os Estados-membros da UE a viabilizarem as condições objetivas e subjetivas, a mobilizarem as forças de coerção e consenso, a produzirem estratégias, normas, programas curriculares e intelectuais para influenciar a opinião pública e, sobretudo, a intensificarem a transformação digital da educação por meio de reformas educacionais.

Ainda que o processo de ensino seja altamente desvalorizado na proposição da educação digital, um aspecto imprescindível é que não se pode promover a reconfiguração da educação e da formação sem que os professores sejam dotados de competências digitais. Podemos inferir duas questões dessa imprevisibilidade: busca-se tranquilizar os professores, afirmando que eles não serão completamente substituídos, e que também serão os principais alvos dessa reconfiguração, tendo em vista seu papel como intelectuais e difusores de uma concepção de mundo.

Não é novidade utilizar a estratégia de apresentar um contexto de crise e problemas para justificar reformas educacionais e, no caso em questão, busca-se a reconfiguração digital da educação e da formação. Para tanto, utilizam-se amplamente diagnósticos altamente tendenciosos produzidos por outros organismos internacionais, como a OCDE, sobre a situação educacional dos países e continentes, bem como estatísticas elaboradas pela própria UE.

> Dados recentes revelam uma situação diversificada no tocante à educação digital nos Estados-Membros. O exercício de 2018 do estudo PISA da OCDE revelou que muitas famílias com baixos rendimentos não tinham acesso a computadores. Dados do Eurostat referentes a 2019 indicam que o acesso à Internet de banda larga varia significativamente na UE, oscilando entre 74 % dos agregados familiares no quartil de rendimento mais baixo e 97 % no quartil de rendimento mais elevado. Quanto à preparação dos professores, o inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem da OCDE em 2018 revelou que apenas 39 % dos educadores na UE se declaram bem ou muito bem preparados para utilizar as tecnologias digitais no seu trabalho quotidiano, com diferenças significativas entre os Estados-Membros (Comissão Europeia, 2020, p.2).

Os dados revelam duas realidades importantes para a narrativa que se pretende construir: desigualdade e diversificação. A resolução do problema seria “igualdade” e “uniformidade”. Os Estados-membros da UE precisam viabilizar conectividade, acesso a equipamentos eletrônicos e qualificar os professores desatualizados para utilizarem as tecnologias digitais, isto é, dotá-los de competências digitais e capacidade de inovação.

Minto (2023), argumenta que o “conhecimento” produzido com base nas evidências científicas frequentemente opera em favor da acomodação da educação aos imperativos do capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, a pesquisa científica e as práticas educacionais são moldadas para atender às demandas do mercado, priorizando habilidades e competências que favoreçam a produtividade, a empregabilidade e a competitividade. Isso leva a uma instrumentalização do conhecimento, que, em vez de promover uma formação integral e crítica, reforça a lógica do capital, submetendo a educação a um papel utilitarista e subordinado às exigências econômicas e sociais impostas pelo neoliberalismo global. Tal dinâmica limita o potencial transformador da educação, distanciando-a de perspectivas emancipadoras que poderiam questionar ou resistir às estruturas de poder vigentes.

No aspecto da crise do sistema educacional, recorre-se amplamente ao contexto de emergência da COVID-19, que representou um momento de aprendizado e oportunidades para a transformação digital da educação. Entretanto, “essa pandemia expôs as insuficiências que precisam ser corrigidas para uma integração bem-sucedida das tecnologias digitais nos sistemas de educação e formação” (Comissão Europeia, 2020, p. 2).

Além disso, de acordo com o documento a pandemia “confirmou a necessidade de formar todos os educadores na utilização eficaz das tecnologias digitais nos respetivos processos de ensino e formação e para garantir que todos os alunos têm condições de participar na educação digital” (Comissão Europeia, 2020, p. 2).

O plano de ação se apoia em outros dispositivos políticos e jurídicos já firmados pela comissão europeia:

> Tal como foi anunciado na Agenda de Competências para a Europa e na Comunicação relativa ao Espaço Europeu da Educação, o novo plano de ação apresenta uma perspectiva para melhorar a literacia, as competências e a capacidade digitais em todos os níveis de educação e formação e para todos os níveis de competências digitais (do básico ao avançado). O plano de ação apoiará o objetivo da Agenda de Competências de assegurar que 70 % das pessoas dos 16 aos 74 anos adquiram competências digitais básicas até 2025. Está também em sintonia com os objetivos da proposta recentemente adotada pela Comissão de uma Recomendação do Conselho sobre o ensino e a formação profissionais (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência, que coloca a tónica na transformação digital no ensino e na formação profissionais (Comissão Europeia, 2021, p.4).

Como pode-se observar, a emergência da transformação digital do ensino e da formação profissional está a serviço de uma concorrência apresentada com uma conotação positiva de "sustentabilidade", bem como da justiça social e da resiliência, que repousam sobre a necessidade de aquisição de competências digitais básicas. Busca-se dotar os indivíduos, enquanto empresários de si mesmos, de capacidades mínimas para disponibilizá-los no mercado, com a virtude de disputar, se adaptar e suportar a dinâmica de exploração, além da retirada crescente de direitos sociais pelos Estados. Defende-se falaciosamente que, se o sujeito estiver dotado de competências digitais, será garantida a ele a justiça social. A garantia de competências digitais aos estudantes na escola pressupõe, primeiramente, sua aquisição pelos professores durante a formação acadêmica.

Laval (2019), explica que os termos não neutros e o uso estratégico da ideia de competências na escola e na formação de professores são indissociáveis da gestão dos recursos humanos. Por essa lógica, os empregadores passam a reconhecer, valorizar e validar os trabalhadores, não apenas pelo grau de escolaridade, título ou diploma, mas como um estoque de competências profissionais, geralmente de ordem prática. A competência se materializa quando o indivíduo é útil na organização produtiva e está na base da relação de forças da sociedade de classes, possuindo estreita ligação com as exigências de flexibilidade e eficácia que a sociedade regida "informação" impõe aos trabalhadores.

A noção de competências, no campo econômico e profissional, tem substituído cada vez mais a noção de qualificação profissional, pois esta última era apresentada como uma categoria social associada à garantia de direitos. Ou seja, durante muito tempo, ouviu-se falar da necessidade de uma profissão para obter melhores condições de salário e direitos. Hoje, a noção de competências remete à necessidade de um trabalhador flexível e dotado de competências que, por sua vez, precisam ser altamente voláteis. Na atualidade, em que competências digitais são vistas como centrais para o mercado, a escola e a formação profissional devem garanti-las. Desse modo:

> O patronato adotou um discurso desconfiado em relação ao título escolar. Segundo ele, o diploma enrijece a hierarquia profissional, obstrui a mobilidade e a atualização constante das habilidades, atrapalha a avaliação e a recompensa do resultado efetivo. Criticando o efeito de "casta" gerado pelo diploma – que paradoxalmente atinge sobretudo a direção das grandes empresas –, mas convenientemente deixado de lado como o diploma pode servir aos trabalhadores dos escalões médios ou baixos para a resistência à arbitrariedade patronal, os dirigentes das empresas querem transformar a "competência" em uma ferramenta que permita uma análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão de obra e o controle mais estrito sobre o trabalho. Essa ferramenta de poder é utilizada tanto porque as relações de força nas empresas dão liberdade total à direção para avaliar a eficiência do pessoal quanto porque a evolução das tecnologias permite uma mensuração mais precisa do

> rendimento efetivo dos empregados. A competência não é validada por um título que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado. De um sistema em que o julgamento sobre o valor de uma pessoa cabia a uma instituição pública passa-se a um sistema em que a avaliação compete diretamente ao jogo do mercado de trabalho. O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo (Laval, 2019, p.78).

Nesse âmbito, a competência é vista como um conjunto de capacidades individuais que todos os indivíduos devem possuir, mas que, a priori, não está associada a nenhum direito, nem vincula o trabalhador a qualquer grupo social ou história coletiva, tendendo a isolá-lo e a fragmentar seu percurso profissional. Assim, o capitalista não compra apenas a força de trabalho por um tempo determinado ou uma qualificação reconhecida por um diploma ou um coletivo profissional, como na época da regulação fordista; "ele compra um 'capital humano', uma 'personalidade global', que combina qualificação profissional *stricto sensu*, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa etc" (Laval, 2019, p. 79).

Desse modo, cabe ao Estado garantir as normas políticas e jurídicas para que os indivíduos sejam formados a partir da noção de competências e avaliados conforme os interesses do mercado. A noção de competências reconfigura o papel da formação de professores e da escola, pois estas não têm como finalidade a formação cultural e intelectual para compreender e intervir na realidade social, mas apenas a aquisição de competências que agradam, de forma imediata, ao mercado. Por essa lógica, o Estado, ao definir as competências básicas a serem tratadas na escola em consonância com os interesses do mercado, estaria promovendo a "justiça social" e a "concorrência sustentável".

O plano foi legitimado por uma consulta pública, organizada pela Comissão Europeia, que envolveu diversas partes interessas como entidades dos setores público e privado, organismos na área da educação e da formação, institutos de investigação e a sociedade civil. A comissão analisou mais de 2700 contribuições na consulta pública sobre o Plano de Ação para a Educação Digital, que decorreu de 18 de junho a 4 de setembro de 2020. O questionário da consulta pública abrangeu a estudantes, pais e encarregados de educação, público em geral, empregadores e empresas, educadores e instituições de educação e formação.

Entre os principais resultados estão: a) a necessidade de reforçar as competências digitais dos educadores; b) a definição de orientações práticas ao nível europeu; c) a identificação de formas eficazes e inclusivas de implementar uma aprendizagem à distância, em linha e combinada; d) a utilização dos programas de financiamento da UE para apoiar a conectividade, as infraestruturas e o acesso às tecnologias digitais em todos os Estados-

Membros, tanto em contextos formais quanto não formais; e) a promoção da literacia digital, a gestão da sobrecarga de informação e o combate à desinformação.

A consulta pública constatou que "as aptidões e competências digitais dos professores como a componente mais importante da educação digital, seguida da capacidade de liderança e visão da instituição educativa, e de conteúdos e infraestruturas digitais adequados" (Comissão Europeia, 2020, p.7).

Como pode-se notar, o primeiro e mais importante parâmetro de transformação digital da educação é a construção de aptidões e competências digitais nos professores. O documento entende que, se esses sujeitos não estiverem dotados de competências para manipular as tecnologias, não será possível realizar a reconfiguração da educação e da formação.

Entre os respondentes da consulta pública, estão representantes da indústria. Um desses representantes afirmou que:

> Vivemos numa era digital, o que representa uma enorme vantagem. A literacia e as digitais são essenciais e não devem continuar a ser ignoradas. Estas competências devem ser constantemente desenvolvidas em paralelo com as infraestruturas digitais. Será esta a única forma de assegurar a eficácia do investimento em tecnologias (Comissão Europeia, 2020, p.8).

Pinto (2005) explica que o conceito de "era tecnológica", geralmente utilizado para exprimir os traços distintivos dos tempos atuais, esconde seu caráter tipicamente ideológico. Nesse contexto, os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade. Ou seja, trata-se de uma operação ideológica com a qual o grupo dominante apresenta sua versão do "fim da história". Esconde-se que a tecnologia é resultado da produção social da existência humana e que as criações tecnológicas de significativo porte, "capazes de influir sobre os rumos do progresso e da produção de bens de uso, só se originam e se restringem a áreas nacionais dominantes, sendo promovidas por grupos economicamente privilegiados, que delas auferem todos os proveitos" (Pinto, 2005, p. 43).

Para o autor, toda época histórica é movida pela produção de processos tecnológicos. A técnica e a tecnologia estão intrinsecamente associadas à necessidade humana de produção da existência. Entretanto, a técnica é coetânea ao desenvolvimento da espécie humana e está presente, por definição, em todo ato humano, pois somente este tem dentre as demais espécies vivas a capacidade de projetar, criar e produzir meios artificiais para atingir as finalidades que o indivíduo se propõe a cumprir ou solucionar. A técnica, portanto, configura um dado da realidade objetiva, um produto da ação humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas e transmitido pela cultura. Compreender isso

implica reconhecer a existência de uma ciência que abrange e explora esses fenômenos, resultando em um conjunto de formulações teóricas ricas em conteúdo epistemológico. Nesse sentido, a tecnologia é entendida como a ciência da técnica, que surge no curso social das necessidades da existência humana (Pinto, 2005).

O desenvolvimento tecnológico é resultado da acumulação histórica do saber e da prática social, que possibilitou a criação e a apropriação de instrumentos científicos e materiais fundamentais, permitindo novas realizações humanas e sociais, imbricadas na necessidade crescente de solucionar problemas e buscar inovações. Assim, pode-se afirmar que a época atual não se difere das anteriores, nas quais o fenômeno de criação de novas tecnologias sempre ocorreu, com seus próprios graus de desenvolvimento científico, sem que fosse possível antecipar a evolução de cada época histórica (Pinto, 2005).

A era tecnológica refere-se a toda e qualquer época histórica, desde que o homem se constituiu como ser capaz de elaborar projetos e de desenvolver os objetos e ações que os concretizem. Surgiu no sentido de solucionar a contradição existente com a natureza. Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pela produção técnica capaz de transformar a realidade. A criação tecnológica de qualquer fase histórica influencia altera as relações humanas, sociais e de produção, entretanto, isso não nos dá direito de fazer dela o motor da história (Pinto, 2005).

O documento da Comissão Europeia nos induz a acreditar que a era digital representa a melhor de todas as épocas e que devemos ficar “maravilhados” com seus “progressos” e “inovações”; portanto, não haveria outra alternativa senão nos adequarmos às “vantagens” que essa era supostamente proporciona. Com isso, ocultam-se as relações políticas, econômicas, sociais e ideológicas que sustentam o discurso elogioso em torno dessa época histórica.

Não é difícil identificar que a formação de competências digitais está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da infraestrutura tecnológica, que possui amplo potencial para substituir trabalho vivo por trabalho morto, ampliar o número de desempregados, reduzir os custos de produção e maximizar a mais-valia relativa, entre outros.

A aceleração da mudança digital pressupõe uma correspondente adaptação dos sistemas de educação e de formação. Para tanto, a UE deve desempenhar um papel ativo na “identificação na partilha e na transposição de boas práticas e no apoio aos Estados-Membros e às comunidades de educação e formação, disponibilizando instrumentos, quadros, orientações, conhecimentos técnicos e investigação” (Comissão Europeia, 2020, p.9).

O plano de ação caracteriza-se por um ambicioso enquadramento dos Estados-Membros da UE aos parâmetros políticos, normativos e prescritivos, incluindo princípios, áreas de

atuação, ações prioritárias, estratégias e quadros de competências digitais que devem ser cumpridos, acompanhados e avaliados. Tais parâmetros descritivos repousam nos princípios neoliberais da concorrência e da competição, seja entre os Estados-Membros da UE, seja entre estes e os demais países capitalistas, e, sobretudo, entre os indivíduos que competem entre si para se apropriar das aptidões digitais e competências que os levariam a um lugar "privilegiado" no mercado de trabalho na "era tecnológica". Para tanto, tal transformação não poderá ser realizada sem a captura de todos os níveis e sistemas educacionais, incluindo professores e alunos, para essa investida, que deve contar com a colaboração de "todos" os setores da sociedade, sobretudo os governos, empresas, organizações da sociedade civil e a mídia.

Afirmando que a aceleração da mudança digital pressupõe uma correspondente adaptação dos sistemas de educação e de formação, o documento apresenta os seguintes princípios orientadores para reconfigurar os sistemas de ensino e formação para a era digital, conforme consta no quadro 2:

Quadro 2: Resumo dos princípios orientadores do plano da educação digital

Uma educação digital de qualidade e inclusiva, que respeite a proteção dos dados pessoais e a ética deve constituir um objetivo estratégico de todos os organismos e agências que operam nas áreas da educação e da formação;
Transformar a educação para a era digital é uma tarefa que incumbe a toda a sociedade;
Investir de forma adequada em conectividade, equipamentos, capacidade organizacional e competências, para que todos tenham acesso à educação digital;
A educação digital deve desempenhar um papel essencial no reforço da igualdade e da inclusividade;
As competências digitais devem ser centrais nas aptidões de todos os educadores e profissionais da formação e devem ser integradas em todas as áreas do desenvolvimento profissional dos professores, incluindo a formação inicial;
Os responsáveis na esfera educativa desempenham um papel fundamental na educação digital;
A literacia digital é essencial para a vida num mundo digitalizado;
Integrar as competências digitais básicas no conjunto de competências fundamentais transferíveis que todos os indivíduos devem possuir;
Para promover a competitividade, são necessárias pessoas com as competências digitais avançadas.
São necessários conteúdos educativos de qualidade que reforcem a pertinência, a qualidade e o caráter inclusivo da educação e da formação europeias a todos os níveis.

Fonte: Comissão Europeia (2020)

Valendo-se da ideia de que a educação é um direito humano fundamental e de que o acesso a ela deve ocorrer independentemente do ambiente em que se dá - seja ele físico, digital ou combinado -, o documento se reveste de um caráter socialmente positivo ao evocar a educação de qualidade e inclusiva, redução de desigualdade social e da pobreza, a união de toda a sociedade para a consecução de objetivos "comuns", a igualdade de acesso à infraestrutura tecnológica e, sobretudo, a defesa de competências básicas e avançadas na formação inicial de professores e em todos os níveis educacionais.

Em consonância com a racionalidade neoliberal, a razão de ser dos sistemas educacionais não se encontra mais na socialização do conhecimento, mas na lógica de garantir

a aquisição de competências que atendem de forma imediata à lógica do mercado, em sua dinâmica informacional e digital, caracterizada por um alto grau de volatilidade e mutação. Isso coloca a educação digital em estreita ligação com a noção de obsolescência da aprendizagem ao longo da vida e com a perda da centralidade do diploma acadêmico e de sua vinculação imediata a uma carreira profissional. Na acepção do documento:

> As instituições de educação desempenham um papel cada vez mais importante enquanto prestadores de aprendizagem ao longo da vida. Há que aproveitar as tecnologias digitais para facilitar a oferta de oportunidades de aprendizagem flexíveis e acessíveis, nomeadamente para aprendentes adultos e profissionais, ajudando-os a reconverter-se profissionalmente, a melhorar competências já adquiridas ou a mudar de carreira. São necessários esforços mais ambiciosos no que toca ao conteúdo, às ferramentas e às plataformas da educação digital. Estes esforços devem incentivar a frequência, a garantia de qualidade, a validação e o reconhecimento de cursos e oportunidades de aprendizagem em todos os setores da educação e da formação. A promoção de cursos de aprendizagem de curta duração reconhecidos pode desempenhar um papel fundamental na melhoria das competências e na requalificação profissional. Este processo pode ser apoiado através da criação de microcredenciais que descrevam os resultados dessas aprendizagens de curta duração (Comissão Europeia, 2020, p.11).

À primeira vista, a noção de aprendizagem ao longo da vida poderia ser interpretada com um sentido positivo, pois é fundamental que a apropriação de conhecimento não se encerre na educação escolar ou na formação inicial de qualquer categoria profissional. Contudo, o sentido apresentado sugere que não há mais a garantia de uma formação com base teórica consistente e de uma formação humana integral, indispensável para compreender o mundo social de maneira mais aprofundada e promovê-lo a partir de sua transformação.

Os processos educacionais digitais devem ser de curta duração, utilitários, flexíveis, acessíveis e acessíveis a quaisquer situações. Para tanto, o locus privilegiado para essa aprendizagem não é mais formado por escolas, universidades e faculdades, mas pelos meios tecnológicos que permitem “aprender” em qualquer lugar e ajustar a rota formativa ao bel-prazer das mudanças nas competências exigidas pelo mercado, que podem ser facilmente reconhecidos por certificados que são validados, denominados no documento como microcredenciais.

A relação entre a educação ao longo da vida compreende a integral subordinação das instituições educacionais às demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva está alinhada às prioridades econômicas e políticas, como evidenciado no documento citado, que enfatiza a importância de preparar os trabalhadores e candidatos ao emprego para contribuir com a recuperação econômica da Europa nos próximos anos.

Além disso, embora as competências digitais sejam cruciais, elas não são suficientes por si sós. A economia digital também exige competências socioemocionais que vão além da tecnologia, como "[...] como a adaptabilidade, a capacidade de comunicar e trabalhar em colaboração, a resolução de problemas, o espírito crítico, a criatividade, o espírito empresarial e a disponibilidade para aprender" (Comissão Europeia, 2020, p.15).

Nota-se que entre as competências socioemocionais está o espírito empresarial, ou seja, a formação da subjetividade neoliberal o qual o indivíduo é um empresário de si mesmo, o único responsável pelo seu capital humano, índice de empregabilidade, sucesso e fracasso. Em síntese, o documento apresenta quais as competências o que o mercado espera das instituições educativas e dos professores como resultado de imediato do "sucesso".

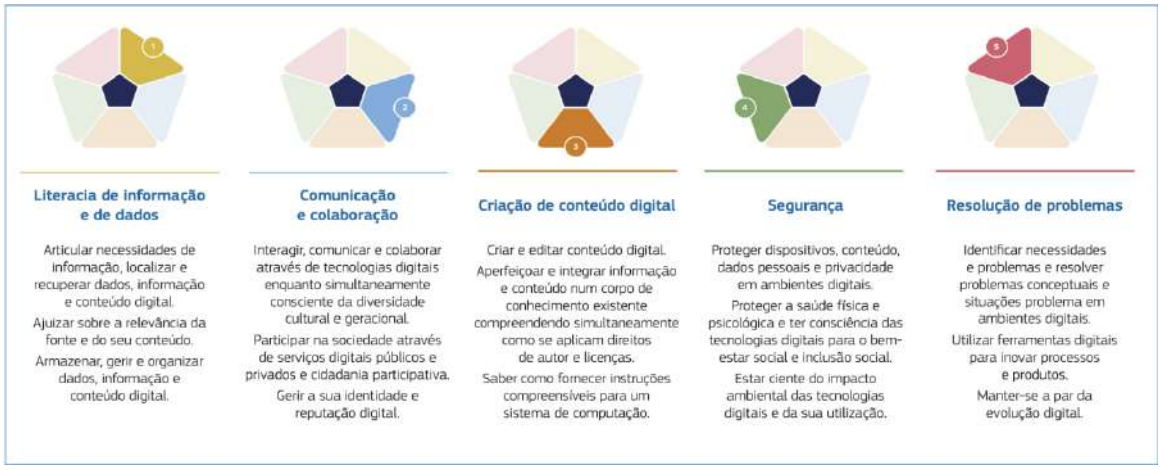
Imbuído da noção de prosperidade econômica da Europa e da ideia de que todos os indivíduos podem ser bem-sucedidos se estiverem dotados de competências digitais, o documento cita diversos documentos normativos que devem servir como referência para as escolas e para a formação de professores, como o Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp) e o Quadro Europeu de Competências Digitais para Professores. Além disso, o documento apresenta como prioridade da UE o desenvolvimento de um Certificado Europeu de Competências Digitais, que possa ser reconhecido e aceito pelos governos, autoridades e outras partes interessadas em toda a Europa

Esses quadros fazem parte das duas prioridades estratégicas para a transformação digital da educação da UE, que são: 1) promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz; 2) desenvolver competências e aptidões digitais para a transformação digital.

O DigComp para os cidadãos tem a finalidade de fornecer um entendimento comum sobre o que é a competência digital, em contextos europeus e internacionais, e tem se constituído como base para o estabelecimento de políticas relacionadas às competências digitais. Partindo do pressuposto de que estamos na era digital e de que o mundo está em constante mutação e inovação tecnológica, a competência digital é considerada uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Ela foi definida pela primeira vez em 2016, enquanto o primeiro quadro DigComp para os cidadãos foi criado em 2013, tendo passado por diversas atualizações: em 2016, em 2017 (com duas revisões nesse ano) e, por último, em 2022, cuja edição foi motivada pelas questões relacionadas à inteligência artificial.

As competências são entendidas como uma combinação de conhecimentos (conceitos e fatos), capacidades (desenvolvimento de processos) e atitudes (predisposição para agir). Na imagem 12, apresenta-se um resumo do quadro:

Imagem 12: Resumo do quadro DigComp para os cidadãos europeus

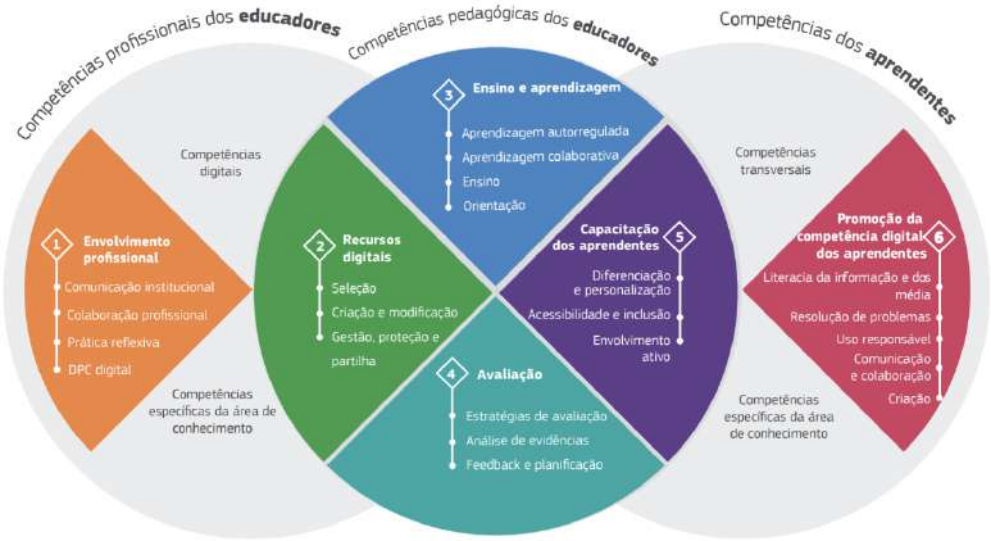


Fonte: Lucas; Moreira e Trindade (2022, p.7).

No DigComp, existem cinco áreas de competência que descrevem o que a competência digital engloba: alfabetização de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas. Essas áreas são distribuídas em dimensões, níveis de proficiência no domínio da competência (básico, intermediário, avançado, especializado altamente) e exemplos de conhecimento, capacidades, atitudes e uso. Trata-se de um quadro de competências altamente prescritivo e detalhado as quais os cidadãos europeus devem se enquadrar para suspostamente garantir seu desenvolvimento pessoal, emprego e inclusão social.

O Plano de Ação também cita o Quadro Europeu de Competência Digital para os Educadores, criado em 2018, com a finalidade de oferecer um enquadramento comum para os Estados-membros da UE e contribuições para a inovação educacional. Esse quadro apresenta um conjunto de competências digitais específicas para a profissão de professor, de modo a tornar os docentes capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação. A imagem 13 mostra uma síntese do quadro de competências digitais para os educadores:

Imagem 13: Quadro de competências digitais para educadores



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p15).

O quadro está organizado em 6 áreas e 22 competências específicas. As áreas são: 1) Envolvimento profissional, que trata do uso de tecnologias para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional; 2) recursos digitais, que envolve selecionar, criar e compartilhar recursos digitais; 3) ensino e aprendizagem, que consiste em gerenciar e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem; 4) avaliação, que aborda o uso de tecnologias e estratégias para melhorar a avaliação; Área 5) capacitação dos estudantes, que busca usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos estudantes; e 6) uso criativo e responsável por parte dos estudantes, que visa possibilitar que os estudantes utilizem como tecnologias de forma criativa e responsável para acessar informações, se comunicar, criar conteúdos, promover o bem-estar e resolver problemas.

O plano de ação destaca que as competências dos estudantes são avaliadas pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), uma organização internacional, independente e sem fins lucrativos, dedicada à realização de estudos comparativos em educação. Fundada em 1958, a IEA busca compreender os sistemas educacionais ao redor do mundo por meio de pesquisas, dados comparativos e análises detalhadas. Segundo o documento, a IEA é responsável pelo International Computer and Information Literacy Study (ICILS), um estudo que mede diretamente a literacia informática e de informação dos alunos, mas ainda não abrange todos os Estados-Membros da UE.

Quanto ao ensino superior, o documento a aponta a necessidade de desenvolver modelos inovadores de ensino superior digital e desenvolver e análises e estratégias que permitam garantir a transformação das instituições de ensino superior (Comissão Europeia, 2020).

O culto à inovação é um dos principais pilares para a transformação digital da educação. Para Laval (2019, p. 217), a lógica que move o culto à inovação é "se a sociedade e a economia se caracterizam pela inovação permanente, a escola deve estar à altura dos ideais e do funcionamento dos outros universos da sociedade".

Para o autor, tal inovação da escola deve abranger as estruturas, conteúdos, métodos e finalidades educativas, independentemente de os resultados serem benéficos ou nocivos. Seu potencial de se apresentar como progressista, ao mesmo tempo que conquista corações e mentes, esconde seu vínculo com os imperativos da eficácia e da competição econômica, que são, de fato, a grande força motivadora (Laval, 2019).

Pode-se inferir que a agenda da UE para a transformação digital da educação e formação é uma estratégia deliberada da racionalidade neoliberal para alinhar a estrutura, os conteúdos, os métodos e as finalidades das instituições educativas às normas da competição e da concorrência. Essa transformação caracteriza-se por processos de coerção e consenso: o primeiro é operacionalizado por um conjunto de documentos políticos (quadros, planos, orientações, pesquisas, entre outros), e o segundo, por uma poderosa narrativa ideológica sobre as "maravilhas da era digital", da qual ninguém pode ficar de fora.

No âmbito da UE, a noção de transformação digital da educação e da formação não é nova, mas vai incorporando as contingências de cada momento histórico como eixos de sua afirmação e potencialização, apoiando-se, na contemporaneidade, em sua importância para a superação das crises climática e sanitária. Pretende abarcar todos os níveis educacionais, produzindo impactos em duas direções interconectadas: a apropriação de competências digitais por professores e estudantes e o desenvolvimento do mercado de tecnologias.

Podemos observar que, embora a agenda da União Europeia tenha como foco seus Estados-membros, seu alcance é amplo, influenciando também a formulação de normas educacionais no Brasil. O Projeto de Lei nº 4.513/2020, de 9 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a), que institui a Política Nacional de Educação Digital, de autoria da então deputada federal Ângela Amin, foi posteriormente sancionado como a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023b). Destaca-se que, em seu rol de justificativas, o referido projeto mobiliza o Plano de Educação Digital da Comissão Europeia como referência.

Além disso, o Parecer CNE/CP nº 34/2023, de 8 de agosto de 2023 (Brasil, 2023c), que estabelece as Diretrizes Nacionais para o ensino e a aprendizagem híbrida na graduação, na pós-graduação stricto sensu e na pesquisa institucional presenciais, mediadas pelas TICs, também recorre a esse plano como fundamento para a ampliação da integração das tecnologias nos processos educativos. Esses documentos serão analisados na seção 6 desta tese.

Se, no contexto europeu, a transformação digital da educação se apresenta como estratégia de adaptação dos sistemas educacionais às novas exigências do capital, no espaço ibero-americano assume papel similar, promovendo a incorporação intensiva de tecnologias digitais e a reconfiguração das práticas educativas em consonância com os interesses do mercado global. A seguir, analisamos como a OEI estrutura essa agenda para a educação na região.

4.2 Agenda da OEI para a transformação digital da educação

A OEI é um organismo internacional de caráter governamental, sendo a maior organização de cooperação entre os países ibero-americanos de língua espanhola e portuguesa. Suas principais áreas de intervenção estão nos campos da ciência, educação, cultura e tecnologia, associados ao contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.

A OEI foi fundada em 1949 como uma agência internacional, inicialmente denominada Escritório de Educação Ibero-americano, resultado do I Congresso Ibero-americano de Educação, realizado em Madri, Espanha. Em 1954, durante o II Congresso Ibero-americano de Educação, ocorrido em Quito, Equador, a OEI passou a ser um organismo intergovernamental, composto por Estados soberanos, com a assinatura dos primeiros estatutos em 1957. Esses estatutos permaneceram em vigor até 1985, quando a organização adotou sua atual denominação, mantendo as iniciais OEI, mas com objetivos ampliados. Essa mudança também impactou a estrutura do órgão máximo de governança, que deixou de ser chamado de Congresso Ibero-americano de Educação, passando a ser denominado Assembleia Geral (Silva, 2010).

Ao todo a OIE possui 23 Estados Membros, sendo eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

Em 2014, o governo Dilma Rousseff promulgou o Decreto nº 8.289/2014, com o objetivo de estabelecer o Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a OEI (Brasil, 2014b). Esse acordo foi originalmente firmado em Brasília no dia 21 de setembro de 2011.

Dentre as diversas ações estratégicas da OEI, o programa Orçamento é uma das principais iniciativas da organização. É nesse programa que se apresentam os principais eixos,

objetivos, atividades, ações e projetos a serem desenvolvidos pela organização em cooperação com os governos dos estados-membros.

O programa Orçamento 2023-2024 é o primeiro da denominada era pós-pandemia da COVID-19, a qual, segundo o documento, anuncia um futuro inovador e transformador, "no qual a digitalização, que só era uma tendência anos atrás, iria tornar-se o componente dominante de todas as políticas e serviços públicos, tanto na educação quanto na cultura e na ciência" (OEI, 2022b, p. 6).

O conteúdo do Programa Orçamento para a área da educação é orientado pelos relatórios, pareceres e recomendações elaborados pelo Conselho Assessor da OEI, composto por aproximadamente trinta especialistas de renome na área da educação, reconhecidos por suas trajetórias acadêmicas ou institucionais. Embora não faça parte da estrutura organizacional e funcional da OEI, o Conselho Assessor desempenha um papel crucial, sendo responsável pelas ideias centrais que fundamentam os documentos da organização, mesmo que sua menção não esteja diretamente presente no programa orçamento (OEI, 2022b).

Segundo o documento, como o futuro será tecnológico e digital, todos os níveis educacionais devem se adequar a esse contexto, sendo a transformação digital da educação um dos eixos prioritários a ser adotado com máxima urgência por todos os ministérios da educação da região Ibero-Americana.

A pandemia da COVID-19 foi a força motriz para a OEI defender a mobilização política, social e financeira de diversos atores, compreendendo governos, empresas, entidades, associações, mídia e organismos internacionais, para ampliar o orçamento destinado à superação dos efeitos da pandemia na região. Contudo, esse organismo defende que superar os problemas causados pela pandemia implica reconfigurar os sistemas educacionais, tornando-os flexíveis, inclusivos e resilientes, de modo a promover o desenvolvimento de competências digitais voltadas ao fortalecimento do capital humano e da produtividade. Com esse intuito, em 2021, a OEI lançou um programa ibero-americano de transformação digital da educação, com o objetivo de impulsionar a inserção das tecnologias digitais e reconfigurar as finalidades dos sistemas educacionais:

> Este programa não é apenas mais uma das 400 iniciativas que a OEI tem em andamento na região. É uma iniciativa que visa mobilizar política, social e financeiramente diferentes atores para exceder o valor de 0,78% do orçamento regional destinado a superar os efeitos da pandemia na educação. Superar a pandemia requer sistemas de educação mais flexíveis, inclusivos e resilientes e o desenvolvimento de competências digitais que favoreçam a empregabilidade e produtividade (OEI, 2021, p.1).

Pode-se observar que a noção de transformação digital da educação tem como centralidade colocar a escola a serviço da aquisição de competências que atendam à era pós-Covid, na qual os processos produtivos demandarão indivíduos dotados de competências digitais para torná-los mais empregáveis e aptos a disputar vagas no mercado de trabalho. Ao conquistar tais vagas, os sujeitos serão produtivos.

De acordo com Laval (2019), no contexto da racionalidade neoliberal, a educação é moldada para atender às demandas do "destinatário do serviço", ou seja, das empresas. Em uma sociedade marcada pela crescente instabilidade nas posições profissionais, sociais e familiares, o sistema educacional assume o papel de preparar os estudantes para enfrentar um ambiente de incertezas. Nesse sentido, a educação deve ser organizada de maneira flexível, incorporando o uso de novas tecnologias, oferecendo um amplo "cardápio" de possibilidades aos estudantes e promovendo o hábito do controle contínuo como uma introdução à gestão de cenários de instabilidade. A diretriz central da escola neoliberal torna-se a busca pela empregabilidade individual, sem a qual a capacidade de vender a força de trabalho se torna incerta. Entretanto, mesmo com a tão propagada ênfase nas competências digitais, essa meta pode ser de difícil alcance para muitos.

Para Marx (2013), ser trabalhador produtivo não constitui uma condição privilegiada, mas expressão da própria subordinação ao capital, uma vez que o trabalhador produtivo está diretamente inserido no processo de valorização do capital, isto é, na produção de mais-valia para o capitalista. Nesse contexto, o trabalhador não apenas contribui para a acumulação de riqueza apropriada por outra classe, mas também se encontra submetido às dinâmicas de exploração, alienação e precarização características do sistema capitalista. Assim, a produtividade do trabalhador não representa um benefício para si próprio, mas o aprofundamento de sua subordinação às exigências do capital.

O programa de transformação digital da educação está alinhado ao 4º objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que busca "assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos", e ao 17º objetivo, que enfatiza a cooperação e as parcerias público-privadas.

O discurso é que a educação digital possui o potencial de garantir que "ninguém seja deixado para trás", especialmente os mais vulneráveis, superando a vulnerabilidade em alfabetização digital, evidenciada pela pandemia da COVID-19.

De acordo com a OEI (2021), a aquisição de competências digitais é uma exigência do mundo atual, devendo ser apropriada por crianças, jovens, adultos e idosos. Por isso, conecta-

se à noção de aprendizagem ao longo da vida, já que o mundo e o mercado de trabalho, em constante mudança, não podem mais depender de uma formação fixa, teórica, em um espaço físico e presencial. Por outro lado, essa formação deve ser flexível, dinâmica e mediada por competências práticas e metodologias que tornem os estudantes protagonistas de sua própria formação.

As mudanças na organização do trabalho, em grande medida, são determinantes para compreender o tipo de transformação escolar demandada pelas forças econômicas e políticas dominantes. A escola passa a ter como modelo ideal o "trabalhador flexível". O empregador já não busca um funcionário que apenas siga instruções de forma passiva; ele espera que o trabalhador saiba utilizar novas tecnologias, compreenda o sistema de produção ou comercialização em que está inserido, enfrente incertezas e demonstre iniciativa, autonomia e capacidade de decisão. Em outras palavras, em vez de obedecer mecanicamente a ordens superiores, o trabalhador deve ser capaz de discernir, analisar e adotar uma conduta eficiente, como se esta decorresse das exigências objetivas da realidade. Essa autonomia esperada implica que o trabalhador seja capaz de impor regras a si mesmo e se "autodisciplinar", algo que requer um conjunto de competências. Ou seja, o funcionário precisa integrar, em um contexto mais complexo, as competências e práticas necessárias para resolver problemas de acordo com as normas vigentes. Por isso, autodisciplina e autoaprendizado tornam-se processos complementares e interdependentes (Laval, 2019).

Nesse sentido, a noção de transformação digital da educação implica um "processo de mudança voltado para a melhoria da qualidade e equidade na educação, apoiado na tecnologia e conectividade, mas que vai além da digitalização do sistema, exigindo uma revisão pedagógica profunda que o acompanhe" (OEI, 2021, p. 2). Tal processo de mudança está orientado para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino e aprendizagem, "mais flexível e com maior capacidade de atender a todos (inclusivo), através de metodologias colaborativas, mais experienciais e que procuram o desenvolvimento das competências do aluno" (OEI, 2021, p. 2).

Pode-se observar que é construída a ideia de que a educação digital não diz respeito apenas à introdução de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, mas implica na própria reconfiguração dos objetivos, métodos, avaliação e relação entre professor e aluno. Por outro lado, defende-se que a educação digital, pela sua lógica flexível e adaptativa a contextos diversos, é, por si só, mais inclusiva, equitativa e adequada à noção de aquisição de um estoque de competências individuais, em comparação ao "modelo tradicional de escola presencial".

A transformação digital da educação tem dois objetivos centrais: a) promover a qualidade e a equidade para alcançar sistemas de educação mais flexíveis, inclusivos e resilientes; b) construir um modelo de ensino híbrido (OIE, 2021).

Parte do pressuposto que a educação continua a ser um motor de desenvolvimento que "que prepara os alunos para enfrentar os desafios e demandas do mundo em constante mudança de hoje. Somente um tipo de educação inclusiva e resiliente poderá alcançar, com sucesso, todos igualmente e gerar sociedades mais justas e igualitárias" (OEI, 2021, p.3).

Na acepção da OEI a incorporação de ensino que combine educação presencial e à "distância "[...] é uma oportunidade que continua a ter como foco a relação aluno-professor e cuja aprendizagem continuará a ser garantida a partir de velhas e novas ferramentas pedagógicas" (OEI, 2021, p.3).

A transformação digital da educação apresenta-se como a única capaz de garantir o sucesso de "todos", tornando a sociedade atual mais "justa e igualitária". Afirma-se que ela deve integrar processos presenciais e à distância, superando a antiga e defasada relação entre professor e aluno e promovendo a utilização simultânea de ferramentas pedagógicas tradicionais e modernas. A noção de transformação digital da educação destaca-se por suas características inovadoras e transformadoras, sendo descrita como justa, democrática, igualitária, inclusiva e resiliente, além de intrinsecamente associada ao desenvolvimento de competências digitais, tão necessárias para ampliar os níveis de empregabilidade e produtividade exigidos pelo mercado na contemporaneidade.

Na visão da OEI (2021) a integração acelerada das novas tecnologias digitais, aliada às práticas em sala de aula, possibilita que os estudantes desenvolvam as habilidades e competências essenciais para explorar os diversos temas de estudos de forma diversificada, impulsionados por uma motivação intrínseca que promove a autonomia no aprendizado.

A transformação digital na educação baseia-se na premissa de que os temas de estudo podem ser expandidos e diversificados, trazendo consigo a ideia de que, por meio das tecnologias digitais, os estudantes são incentivados a desenvolver sua autonomia para aprender de forma independente, a qualquer momento e em qualquer lugar.

As principais ações para a transformação digital da educação são: 1) tecnologia e conectividade; e 2) infraestrutura, conteúdo digital e equipamentos tecnológicos. Tais ações implicam na expansão de um amplo e diverso mercado de tecnologias educacionais, tanto no âmbito pedagógico (metodológico e didático) quanto no digital (conectividade, software e hardware) (OEI, 2022b).

Com a intenção de melhorar a produtividade na Ibero-América através da extensão e qualificação da educação e da ciência, o Instituto Ibero-Americano para a Educação e Produtividade surgiu a partir da experiência desenvolvida pelo Conselho Ibero-Americano para a Produtividade e a Competitividade (CIPYC) e foi criado pelo secretário-geral da OEI em maio de 2019 (OEI, 2022b).

Na acepção da OIE, desde 1960, a produtividade na América Latina apresenta um índice decrescente de -0,11%. Essa tendência negativa está profundamente relacionada à baixa qualidade, à falta de inclusão e equidade nos sistemas educacionais, além de sistemas de formação profissional e vínculos fracos entre universidades e empresas. Esses fatores impactam de forma prejudicial tanto a produtividade quanto a empregabilidade, especialmente em setores estratégicos da região que estão diretamente ligados à revolução digital (OEI, 2022). Este organismo internacional afirma que:

> A transformação digital da educação, a melhoria do acesso à internet nas escolas com banda larga (pretende-se superar os atuais 33%) e das competências docentes (só 60% têm competências digitais), a inovação e a correta adequação dos perfis profissionais mais demandados na era digital são um desafio crucial na região, não apenas no âmbito educacional, mas também no econômico. Portanto, o instituto considera que esses fatores são fundamentais para promover uma nova sociedade ibero-americana que possa superar a chamada armadilha da renda média e se alinhar a uma economia global cujos principais ativos são a inovação e o conhecimento (OEI, 2022b, p.21).

Pode-se notar que a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento econômico e social, sendo um dos principais motores da geração de conhecimento e inovação. Para os países ibero-americanos, ela é considerada uma ferramenta crucial para inseri-los nos circuitos globais do capital financeirizado, que demandam cada vez mais alta tecnologia e inovação nos processos produtivos.

Esse avanço tecnológico e educacional é fundamental para que os países superem o status de economias de baixa renda per capita e alcancem patamares de alta renda per capita. De acordo com a especialista do Banco Mundial, Mahdi (2024), 108 países atualmente são classificados como de "renda média", com uma renda per capita anual entre US$ 1.136 e US$ 13.845. Esses países desempenham um papel significativo na economia e no meio ambiente globais, destacando-se pelos seguintes pontos: 40% da atividade econômica mundial, mais de 60% da população mundial em extrema pobreza e mais de 60% das emissões globais de CO_2.

Apesar de sua importância, segundo a economista Mahdi (2024), o crescimento econômico nos países de renda média, incluindo o Brasil, não acompanhou o ritmo das nações de alta renda. Essa discrepância evidencia a necessidade de adotar estratégias que a infusão de

tecnologias estrangeiras e, posteriormente, desenvolvam capacidades domésticas para agregar valor a essas tecnologias, transformando os países em inovadores globais.

A infusão de tecnologia configura-se como estratégia fundamental, definida como a integração sistemática e estratégica de tecnologias avançadas nos processos econômicos, produtivos e sociais de um país ou setor. Esse processo é essencial para economias emergentes, como as de renda média, pois: aumenta a produtividade e eficiência dos setores produtivos; amplia a competitividade global, integrando os países aos circuitos do capital financeiro e tecnológico; permite a transição para níveis de alta renda per capita, ao diversificar as economias e estimular a inovação.

Para tanto, a educação constitui um dos pilares essenciais para a superação da armadilha da renda média, desempenhando papel central no desenvolvimento de competências digitais e no estímulo à inovação. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados pela Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal[51], a renda domiciliar per capita no Brasil cresceu 11,5% em 2023, em comparação a 2022, atingindo o valor de R$ 1.848. Embora esse resultado seja positivo, ainda se mostram necessários esforços estruturais para assegurar a qualificação do capital humano e, consequentemente, sustentar o desenvolvimento econômico.

Portanto, a combinação de investimentos em educação, estratégias tecnológicas eficazes e políticas voltadas à redução de desigualdades será fundamental para que países Ibero-americanos consigam ultrapassar os desafios da armadilha da renda média e alcançar um progresso socioeconômico robusto e sustentável (OEI, 2022b).

Nesse contexto, inovação e conhecimento são reconhecidos pela OEI como os principais ativos de geração de valor. Esses elementos desempenham um papel central para os países ibero-americanos, que devem produzir, armazenar e comercializar conhecimento e inovação como forma de integrar-se aos circuitos globais da economia financeirizada. Isso implicaria no aumento da produtividade e da competitividade desses países e indivíduos, sendo crucial aparelhar as instituições educativas e os professores com instrumentos tecnológicos e competências digitais.

Lobo e Castro (2023), explicam como o conhecimento e a inovação desempenham atualmente um papel central nos processos que moldam a sociedade contemporânea. Consequentemente, as instituições que lidam com o conhecimento ou o têm como objeto também compartilham dessa relevância. Essa percepção reforçou a importância estratégica da

[51] Informação disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/acompanhe-a-secom/noticias/2024/04/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos. Acesso em: 10 jan. 2025.

expansão da Educação Superior, posicionando-a no centro das discussões sobre políticas públicas educacionais, à medida que se evidencia, de forma crescente, a conexão entre conhecimento e desenvolvimento econômico no contexto global atual.

A agenda global baseia-se na premissa de que, na sociedade contemporânea, a educação emerge como um elemento essencial para a produtividade e competitividade, desempenhando um papel crucial na integração dos países no cenário globalizado. Sob essa perspectiva, destaca-se a teoria do capital humano, que sustenta que a qualificação das pessoas por meio da educação é um dos principais fatores com impacto direto no aumento da produtividade econômica e nos lucros das sociedades capitalistas (Lobo; Castro, 2023).

De acordo com as autoras, destaca-se que:

> Orientada pelas diretrizes da agenda global, verificou-se uma grande expansão da Educação Superior no âmbito mundial prioritariamente pela via privada, em instituições diversificadas e com a utilização da educação a distância. Essas estratégias contribuíram para redirecionar a concepção de educação, transformando-a de bem público em um serviço a ser negociado pela lógica do mercado (Lobo; Castro, 2023. p15).

Em maio de 2022, a OEI criou o Instituto Ibero-Americano de Formação e Aprendizagem para a Cooperação com o objetivo de reforçar a transformação digital da educação, a melhoria da qualidade e a geração de conhecimento a partir da demanda por aprendizagem contínua, flexível e inovadora, visando fortalecer as competências do futuro e potencializar a vida profissional. O Instituto surge para responder ao seguinte contexto:

> O panorama atual da região apresenta, sem dúvida, grandes desafios vinculados com a formação e a aprendizagem que requerem estratégias diferentes das tradicionais. Responder corretamente às demandas profissionais em uma sociedade digital na qual a velocidade, a transformação e a globalização são as principais características de nosso dia a dia não é uma tarefa simples, mas exige atualizar e desenvolver competências que reúnam as mesmas características. A flexibilidade, a inovação e a digitalização são componentes fundamentais que devem ser considerados nos processos de formação e, por isso, por meio do Instituto Ibero-Americano de Formação e Aprendizagem para a Cooperação, assumimos essa tarefa no âmbito das áreas prioritárias e programáticas da OEI, em consonância com a Agenda 2030 (OEI, 2022, p.25).

Parte-se do pressuposto de que, na sociedade digital, não há mais espaço para estratégias de formação tradicionais. A flexibilidade, a inovação e a digitalização devem ser os componentes essenciais da formação. Nesse contexto, a velocidade e a transformação permanente do mundo atual demandam “atualização constante das competências e o desenvolvimento de novas habilidades que se adaptem a essas exigências e destaquem cada vez mais a importância da aprendizagem ao longo da vida e dos processos de formação continuada” (OEI, 2022b, p. 26).

Assim, a primeira premissa do Instituto é “a transformação digital da educação e o fortalecimento das competências digitais nos diferentes níveis da educação, desde a primeira infância até o ensino superior” (OEI, 2022b, p. 26).

Pode-se evidenciar que o fundamento da transformação digital da educação está no discurso de que a educação tradicional, presencial, com professores e alunos no mesmo espaço institucional, não é compatível com a sociedade atual, movida por tecnologias digitais. Além disso, se a sociedade está em constante transformação, não faz sentido uma formação de qualidade que permita aos sujeitos compreender as suas contradições e possibilidades de superação, pois o sujeito deve passar a vida inteira atualizando as competências requeridas pelo mercado, sendo um eterno aprendiz.

A OEI reconhece e endossa o crescimento exponencial da demanda por formação virtual nos países da Ibero-América. Assim, “a formação da OEI responde ao processo de transformação digital mediante o uso ativo de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, que são ferramentas básicas para melhorar sua qualidade” (OEI, 2022b, p. 28).

A formação virtual é compreendida como uma formação flexível, modular, integral e orientada para as competências do futuro. Para tanto, a OIE orienta que as certificações das qualificações sejam feitas por microcredenciais, caracterizadas por seu curto prazo e foco em competências específicas. Na acepção da OIE (2022), tais certificações permitem abrir oportunidades de formação para os indivíduos, pois se trata de uma aprendizagem muito flexível e inclusiva, que possibilita a aquisição específica de capacidades e competências. Além disso, “oferecem a possibilidade de se reciclarem para atender às necessidades do mercado de trabalho ou de se desenvolverem profissionalmente depois que começarem a trabalhar” (OIE, 2022b, p.28).

Para Pronko (2015), o desenvolvimento da noção de competência, amplamente difundida no âmbito educacional e nas relações de trabalho nas últimas décadas, apresenta um paradoxo evidente. Embora implique uma redução do horizonte educacional devido à sua adaptação restrita às exigências do mercado de trabalho, essa noção também se configura como uma tentativa de promover um “alargamento” da ideia de educação. Essa nova concepção deixa de se apoiar exclusivamente na instituição escolar, passando a incorporar as diversas e dispersas oportunidades de aprendizagem, amplamente oferecidas e massificadas, especialmente no âmbito de instituições educativas privadas com caráter mercantil na contemporaneidade, com ênfase na modalidade de ensino à distância.

Se o sujeito deve passar a vida inteira em busca de atualização rápida e superficial, desenvolvendo a capacidade de autoaprendizagem e aprendendo em qualquer lugar e horário,

perde-se o sentido da existência de uma formação presencial, de longa duração e com uma base teórica consistente. Dessa forma, a noção de transformação digital da educação se configura como radicalmente oposta à natureza e especificidade da educação, além de reconfigurar completamente o papel da escola e do professor, conforme evidenciado por Saviani (2012).

Para articular a transformação digital da educação nos países da Ibero-América, a OIE (2022b) pretende concentrar esforços em duas frentes principais: gerar conhecimento e compartilhá-lo. Segundo a organização, "é preciso tomar decisões baseadas em evidências e fundamentar bem as propostas de intervenção" (OIE, 2022, p. 44).

Nesse contexto, a OIE (2022b) planeja organizar consultas de alto nível, com o objetivo de coletar dados sobre a transformação digital. Essas consultas permitirão, por meio das informações compartilhadas por especialistas e formuladores de políticas da região, uma compreensão mais aprofundada dos desafios e oportunidades relacionados ao uso da tecnologia na educação.

Pode-se inferir que a OIE pretende realizar a transformação digital da educação por meio da produção de evidências que permitam afirmar que essa transformação tem o potencial de ser mais inclusiva e de melhorar a qualidade da educação, entendida como aquela que melhor atende às exigências do mercado. De acordo com Pronko (2015), a tomada de decisões fundamentada em evidências tem se consolidado como um princípio recorrente entre os organismos internacionais nos últimos anos. Ainda segundo a autora, essas "evidências" geralmente se resumem a correlações simples entre indicadores quantitativos, selecionados por grupos de especialistas como fatores relevantes para orientar políticas específicas em determinados setores.

Segundo Minto (2023), em sua obra "O avesso das evidências: pesquisa educacional em tempos de negacionismo", a ideia central da educação baseada em evidências (EBE) afastou-se do apelo à cientificidade, passando a ser utilizada como uma forma de legitimar um conjunto de proposições e diretrizes que se sustentam mais pelo conteúdo em si do que por estudos ou pesquisas que supostamente comprovem sua eficácia. Assim, a invocação de "evidências" tornou-se uma estratégia para promover e incentivar a adesão a determinadas políticas educacionais, tendo como respaldo um novo lema: "o que funciona em educação".

Entretanto, Minto (2023) explica que aquilo que é produzido como evidência, selecionado e organizado por quem possui autoridade e legitimidade para fazê-lo, frequentemente se transforma em "prova" para sustentar as correlações desejadas. Contudo, essa seleção tende a ignorar deliberadamente as causas ou determinações fundamentais, além

de excluir variáveis consideradas indesejadas, excessivamente “subjetivas” ou “enviesadas” para serem levadas em conta.

A principal mercadoria desse sistema não é a evidência em si nem seu conteúdo específico, mas sua função como instrumento de legitimação de políticas alinhadas aos interesses do campo hegemônico. Tais políticas, por sua vez, produzem demandas no campo educacional, como a incorporação de determinadas tecnologias, a ampliação de parcerias entre Estado e setor privado, entre outros mecanismos vinculados à racionalidade dominante (Minto, 2023).

O documento da OIE (2022b) busca construir um discurso no qual a transformação digital se configura como a solução para todos os “problemas educacionais”, entendidos como a falta de conexão da escola com as exigências do mercado. Na sociedade atual, essa visão implica na defesa de que todos os indivíduos sejam dotados de competências digitais, consideradas o principal fator para o desenvolvimento econômico nos países ibero-americanos. Para isso, a OIE reafirmou a necessidade de criar uma matriz de competências e habilidades do século XXI que garanta o desenvolvimento adequado dos estudantes frente às demandas contemporâneas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a OIE (2022b) defende que a digitalização da universidade ibero-americana desempenha um papel fundamental dentro da noção de transformação digital da educação. Embora essa transformação vá muito além da oferta de graduações on-line ou híbridas e da automação de processos administrativos, a OIE (2022b) afirma que as tecnologias atuais já possibilitam a virtualização completa dos processos de formação universitária, trazendo profundas alterações ao modelo tradicional de universidade.

O documento da OEI (2022b), ao apresentar um diagnóstico sobre a situação da transformação digital na educação superior, também destaca as causas e propõe soluções para o problema. Entre os principais desafios, a incapacidade dos professores de operacionalizar essa transformação é apontada pela OEI como o maior obstáculo. Embora as instituições educativas, enquanto espaços físicos com professores ensinando presencialmente, sejam secundarizadas, não é possível defender sua eliminação. Por enquanto, afirma-se a necessidade de sua completa redefinição e adequação aos imperativos da “era digital”.

De acordo com a OIE (2022b), antes do início da pandemia de covid-19, diversas universidades ibero-americanas já utilizavam aplicativos móveis institucionais para disponibilizar serviços administrativos à comunidade acadêmica. Entretanto, apenas 40% dessas instituições possuíam uma estratégia bem definida de digitalização. Como consequência, enfrentaram grandes dificuldades para migrar suas atividades de ensino para o formato on-line

ou para manter iniciativas de pesquisa e transferência em ambientes tecnológicos. A maioria, na verdade, não conseguiu implementar um modelo consistente de formação virtual, optando, em vez disso, pela educação remota de emergência. Nesse contexto, "[...] há vários motivos que explicam a incapacidade das universidades de avançarem para a educação on-line durante os dois anos da pandemia, sendo um dos mais relevantes a falta de formação dos professores" (OIE, 2022b, p. 60).

A transformação digital do ensino superior é apresentada pela OIE (2022b) como uma ação urgente, imprescindível e uma fonte de oportunidades, embora tenha sido adiada e tratada de forma superficial pelos países ibero-americanos. A organização menciona que um novo perfil de estudante foi atraído pelas universidades e justifica a educação a distância por sua capacidade de massificar o acesso ao ensino superior na região e promover a concorrência entre as instituições educativas. Destaca-se, assim, a necessidade de integrar tecnologias e inovações no âmbito universitário e, sobretudo, de promover uma mudança profunda na cultura universitária por meio da construção de uma cultura digital. Esse processo é expresso no documento da seguinte maneira:

> A digitalização já é uma tarefa inadiável para as instituições universitárias da Ibero-América e uma fonte de novas oportunidades. [...] a pandemia atraiu um novo tipo de aluno para a universidade e, como consequência disso, o número de estudantes universitários na região poderá chegar a quarenta e cinco milhões nos próximos anos. Para atender a toda essa demanda, o desenvolvimento da educação on-line será indispensável. Por outro lado, a transformação digital é um esforço sustentado ao longo do tempo. As universidades devem ter capacidade e flexibilidade suficientes para incorporar as diferentes tecnologias emergentes que podem ajudá-las a cumprir melhor e de forma mais eficaz seus objetivos prioritários, se quiserem ser universidades verdadeiramente digitais. Devem ter capacidade de inovação tecnológica e, para isso, devem promover uma verdadeira cultura digital dentro da instituição (OEI, 2022b, p.60).

Para os elaboradores do documento, o perfil emergente dos estudantes busca uma educação mais personalizada e flexível, acompanhada de uma gestão e serviços digitais, como mobilidade e acesso à biblioteca virtual. Eles também desejam cursos mais curtos, especializados e alinhados às demandas do mercado de trabalho. Esse novo perfil de estudante exige uma profunda transformação das universidades. Desse modo, "o modelo universitário analógico, presencial e generalista está próximo do fim, e essas instituições precisam rever seus objetivos estratégicos a fim de definir que tipo de universidade querem ser" (OEI, 2022b, p. 58). Além disso, "a curto prazo, é previsível que haja uma crescente concorrência entre as universidades para evitarem perder matrículas, o que, idealmente, levará a uma dinâmica de melhoria e a um compromisso com a excelência" (OEI, 2022b, p. 58).

Para apoiar a transformação digital da educação no ensino superior, a OEI (2022b) apresenta três eixos de ação: desenvolver e melhorar os indicadores existentes que permitem avaliar o nível de maturidade das universidades; apoiar as universidades no desenho de sua estratégia de digitalização; e fortalecer os serviços digitais e tecnológicos.

Dentre os principais objetivos da transformação digital do ensino superior está a ampliação do Selo de Qualidade Kalos Virtual Ibero-América (KVI), uma iniciativa da OEI e da Rede Ibero-Americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES). Essa iniciativa visa avaliar a qualidade das graduações on-line, sendo essencial adotar estratégias eficazes que aumentem sua visibilidade, gerem credibilidade e incentivem a adesão por parte das instituições de ensino superior (OIE, 2022b, p.58).

Lobo e Castro (2023) destacam que, com a finalidade de estimular e desenvolver as habilidades essenciais para o mercado de trabalho, a Educação Superior passou a enfrentar novas demandas em escala global. Como ambiente de geração de conhecimento, ela carrega a desafiadora missão de preparar indivíduos para um mundo globalizado, sem barreiras e baseado no conhecimento. Nesse contexto, o elevado nível de exigência imposto tanto a pessoas quanto a nações ressalta a importância de ampliar o acesso ao Ensino Superior e, simultaneamente, investir em tecnologias e processos inovadores. Reconhecida como um elemento fundamental para o progresso, não surpreende que a educação esteja se tornando cada vez mais central nas estratégias nacionais no cenário global. É com essa finalidade que diversas iniciativas têm sido implementadas para garantir que o Ensino Superior acompanhe os desafios e as transformações do mundo contemporâneo:

> Na atualidade, evidenciam-se tendências da agenda global adotadas na Educação Superior, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento, tais como: o crescimento acelerado das matrículas, denotando um processo de massificação e de universalização da Educação Superior; a diversificação das ofertas educativas, seja pela variedade dos campos de estudo, seja pela diversidade das instituições de Ensino Superior em um processo de resposta às necessidades identificadas no mercado de trabalho; aumento do Ensino Superior a distância; aumento da interiorização da graduação; privatização desse grau de ensino por via do financiamento privado de instituições públicas e da sua oferta por instituições privadas com fins lucrativos; a interiorização da pós-graduação, entre outras (Lobo; Castro, 2023, p.9-10).

A OEI defende-se que a transformação digital do ensino superior é um processo que exige um esforço coletivo para atender às expectativas de um novo tipo de estudante. O que se omite, no entanto, é que esse novo perfil de estudante foi atraído pela falta de condições objetivas e subjetivas para disputar vagas em universidades públicas e em cursos presenciais. Restou a esse público a oferta de cursos na modalidade de EaD, predominantemente oferecidos

por instituições privadas de caráter mercantil. No entanto, não basta apenas incorporar novas tecnologias aos processos educacionais; é necessário promover uma transformação completa na cultura universitária, tradicionalmente vista como arcaica, conservadora e generalista.

A agenda da OEI para a transformação digital da educação nos países ibero-americanos configura-se como um conjunto de prescrições generalistas sobre como os sistemas educacionais devem operar para atender aos interesses empresariais. Essa agenda pretende incidir sobre a formação de indivíduos com competências flexíveis, superficiais e digitais, além de impulsionar o mercado de tecnologias digitais na região. Nesse sentido, a noção de transformação digital desenvolve-se a partir de uma crítica velada à escola e à universidade como instituições produtoras e socializadoras do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O discurso ideológico que sustenta essa noção baseia-se na premissa de que vivemos na era digital, marcada pela alta volatilidade do mercado. Nesse contexto, a educação digital é apresentada como a mais adequada às demandas dessa nova realidade, destacando-se por seu caráter superficial, flexível, voltado para a autoaprendizagem e individualista. Assim, defende-se que ela seja adotada por todos os países ibero-americanos como estratégia para integrar os circuitos da concorrência mundial, impulsionando desenvolvimento e produtividade tanto entre nações quanto entre indivíduos.

Nesse contexto, cada indivíduo é concebido como uma "empresa de si mesmo", comprometido com a busca por valorização por meio de competências constantemente reconfiguráveis, o que exige uma atualização permanente ao longo da vida para atender às demandas específicas. Esse modelo de formação, além de maximizar o mercado de tecnologias, viabiliza a criação de indivíduos moldados para competir e se adaptar às exigências da concorrência empresarial.

Enquanto a OEI impulsiona a incorporação das tecnologias digitais nos sistemas educacionais ibero-americanos, a UNESCO, em âmbito global, reforça e legitima essa dinâmica, apresentando a transformação digital como imperativo estratégico para a educação contemporânea. Examinaremos, portanto, de que maneira a UNESCO consolida e universaliza essa lógica de subordinação da educação às exigências da economia global.

4.3 Agenda da UNESCO para a transformação digital da educação: reconceptualização ou reafirmação?

O Relatório do Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM), intitulado "Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta a Serviço de Quem?", foi publicado pela UNESCO

em 2023. Ele apresenta uma síntese do processo de transformação digital da educação no mundo, questionando a quem se destina a tecnologia na educação e posicionando-a como uma ferramenta.

A Declaração de Incheon e o Marco de Ação para a Educação 2030 estabelecem que o Relatório GEM é o principal instrumento para monitorar e relatar o progresso em relação aos ODS 4: "Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", assim como à educação nos demais ODS propostos. Sua responsabilidade inclui informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais, ajudando todos os parceiros a se responsabilizarem por seus compromissos no contexto do acompanhamento e da revisão geral dos ODS. O relatório é elaborado por uma equipe independente sob a organização da UNESCO (UNESCO, 2023)

A Declaração de Incheon e Marco de Ação da educação[52] é um documento estratégico adotado em 2015 durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coreia do Sul. Este marco se alinha aos ODS, especialmente ao ODS 4, que trata especificamente da educação. A Declaração convoca governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e outros parceiros a trabalharem juntos na formulação e implementação de políticas educacionais que eliminem desigualdades, ampliem o acesso à educação e promovam o aprendizado como um direito humano fundamental. O Marco de Ação é um guia operacional que detalha as estratégias, ações e indicadores necessários para alcançar as metas educacionais até 2030, garantindo o monitoramento contínuo e a prestação de contas entre todos os envolvidos (UNESCO, 2016).

Em uma análise superficial do conteúdo do Relatório GEM de 2023, poderíamos afirmar que ele apresenta uma crítica ao ingresso crescente das tecnologias digitais no âmbito da educação, pois os elaboradores do documento se valem de um jogo discursivo em que, ao apresentarem o diagnóstico da adoção ou não das tecnologias, vão reafirmando o potencial dessas tecnologias para a materialização de processos educativos inclusivos e equitativos ao longo da vida.

---

[52] A UNESCO, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015. O evento ocorreu em Incheon, na Coreia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, e contou com a participação de mais de 1.600 representantes de 160 países. Entre os participantes, destacaram-se mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Durante o fórum, foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação global para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016)

O documento afirma que os avanços tecnológicos, especialmente os relacionados à tecnologia digital, estão modificando o mundo de forma acelerada. Há mais de um século, as TIC começaram a ser utilizadas na educação, tendo início com a popularização do rádio na década de 1920. Contudo, foi nos últimos 40 anos, com o desenvolvimento da tecnologia digital, que se abriu o maior potencial para transformar a educação. Nesse contexto, surgiu um setor focado em tecnologia educacional, direcionado à criação e distribuição de conteúdos educativos, ao desenvolvimento de sistemas de gestão da aprendizagem, aplicativos de idiomas, realidade aumentada e virtual, aulas particulares personalizadas e sistemas de avaliação. Recentemente, avanços em inteligência artificial ampliaram ainda mais as possibilidades dessas ferramentas, gerando debates sobre a capacidade da tecnologia de substituir a interação humana em processos educativos.

O relatório GEM apresenta a inteligência artificial generativa como a mais recente tecnologia destinada a impulsionar ainda mais a transformação digital da educação, provocando mudanças significativas na formação e no trabalho dos professores. Embora o documento destaque que a inteligência artificial não substituirá completamente o papel docente, atribui aos professores novas responsabilidades, como a de integrar e utilizar sistemas inteligentes de forma eficaz. Nesse contexto, o relatório afirma haver um consenso generalizado "quanto à necessidade de se beneficiar dos benefícios da inteligência artificial e, ao mesmo tempo, eliminar os riscos de seu uso indiscriminado, por meio de regulamentação relacionada à ética, responsabilidade e segurança" (UNESCO, 2023, p,13).

O avanço do mercado de tecnologias educacionais tem impulsionado de maneira expressiva a transformação digital na educação. Esse processo é guiado por um imaginário pragmático que projeta as expectativas do século XXI sobre nações e indivíduos. Com a chegada da inteligência artificial generativa, ganha força a ideia de minimizar a interação humana nos processos educativos, sustentada pela premissa de que plataformas digitais podem oferecer conteúdos e trajetórias de aprendizagem de maneira "personalizada" e mais acessível.

É importante destacar que o desejo de transformar a educação por meio da integração das tecnologias não é uma novidade. No entanto, a pandemia criou um contexto especialmente favorável para a digitalização do ensino. Esse processo, entretanto, não ocorreu sem conflitos e resistências, particularmente entre professores e pesquisadores de escolas e universidades públicas, que enfrentaram e questionaram as profundas transformações decorrentes desse movimento expansivo.

Segundo os elaboradores do documento, a integração da tecnologia digital na educação trouxe diversas mudanças. Nos países mais ricos, o conjunto de habilidades essenciais

ensinadas nas escolas foi ampliado, incorporando competências relacionadas ao ambiente digital. Em muitas salas de aula, recursos tradicionais, como papel e canetas, foram substituídos por telas e teclados. A pandemia da COVID-19 serviu como um experimento global no qual as instituições de ensino precisaram migrar rapidamente para o ambiente digital. No ensino superior, a digitalização tornou-se ainda mais evidente, com plataformas online substituindo os campi. O uso crescente de análise de dados permitiu otimizar a gestão educacional. Além disso, a tecnologia expandiu as possibilidades de aprendizagem informal, tornando-as mais acessíveis (Unesco, 2023).

Foi nesse contexto que, na contramão do aumento da desigualdade no mundo, a congregação conhecida como GAFAM, formada por Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, ampliou seus serviços e lucros de forma exponencial no primeiro trimestre de 2020[53]. Essas empresas compuseram a Coalizão Global da Educação, formada por organizações de tecnologia, mídia, sociedade civil e setor privado, lançada em março de 2020 pela UNESCO. Essa coalizão constituiu-se como uma plataforma de colaboração e intercâmbio criada para proteger o direito à educação durante o período de interrupção educacional e apoiar os Estados-Membros na resposta aos desafios enfrentados pelo setor.

A coalizão multissetorial reuniu 202 parceiros institucionais, atuando em apoio a 112 países para garantir a continuidade da aprendizagem, bem como transformar e repaginar a educação do futuro. A aprendizagem digital esteve no centro das ações da coalizão, incluindo plataformas online, recursos educacionais, currículos digitalizados e avaliações. Um dos principais eixos da coalizão é a disseminação da "transformação digital colaborativa" (DTC), definida como:

> [...] uma aliança multissetorial de organizações intergovernamentais, não governamentais e do setor privado que apoia os países a aplicar o pensamento sistêmico à transformação digital na política educacional, planejamento e implementação. A colaboração é um subgrupo de membros da Global Education Coalition, fundada para responder às interrupções educacionais da COVID-19 e dar suporte à recuperação e transformação (Unesco, 2024, s.p.).

Nesse contexto, a transformação digital global da educação passou a ser apresentada como resposta estratégica aos prejuízos causados pela pandemia na aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles decorrentes das desigualdades sociais em escala mundial.

---

[53] Em reportagem publicada pelo jornal *The Guardian*, com base em relatório do banco suíço UBS, constatou-se que, durante a pandemia da COVID-19, a riqueza dos bilionários atingiu níveis recordes, alcançando US$ 10,2 trilhões entre abril e julho de 2020, impulsionada principalmente pela valorização das ações de empresas de tecnologia e pela recuperação dos mercados financeiros. Nesse contexto, conglomerados como Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft ampliaram significativamente seus lucros e influência econômica em escala global. Informação disponível em: https://www.theguardian.com/business/2020/oct/07/covid-19-crisis-boosts-the-fortunes-of-worlds-billionaires

O relatório GEM constrói um discurso no qual as virtudes da transformação digital na educação são amplamente exaltadas, ao mesmo tempo em que critica, ainda que de forma sutil, o modelo tradicional de escola, frequentemente associado ao conservadorismo e à resistência às mudanças. Desse modo, o relatório reforça a ideia de que esse formato tradicional de ensino já não ocuparia lugar central na agenda educacional contemporânea.

Apesar disso, o relatório supõe que há uma discussão contínua sobre o real impacto da tecnologia na educação. O documento afirma que mudanças promovidas pelo uso da tecnologia digital têm sido graduais, desiguais e mais significativas em certos contextos do que em outros. Sua aplicação varia conforme as condições socioeconômicas das comunidades, o nível de formação e aceitação dos professores, e os recursos disponíveis nos diferentes países. Fora das nações tecnologicamente mais avançadas, o uso de dispositivos digitais em sala de aula ainda é limitado. A universalização da tecnologia educacional não é uma realidade próxima, e os resultados de sua adoção têm se mostrado inconsistentes: alguns tipos de tecnologias melhoram certos aspectos da aprendizagem, enquanto outros não têm impacto relevante. Além disso, os custos de curto e médio prazo associados à digitalização são frequentemente subestimados, e populações mais vulneráveis enfrentam barreiras para acessar os benefícios dessas inovações (UNESCO, 2023).

Contraditoriamente, os autores do documento explicam que existem poucas evidências robustas do valor agregado da tecnologia digital na educação e boa parte dessas evidências é produzida por aqueles que estão tentando vendê-las. Entretanto, ao mesmo tempo, afirma-se que a tecnologia pode ser uma salvação para a educação de milhões, mas exclui muito mais pessoas. A tecnologia acessível e o design universal[54] criaram oportunidades para estudantes com deficiências; rádio, televisão e telefones celulares substituem a educação tradicional em populações de difícil acesso; o ensino online evitou o colapso da educação durante o fechamento das escolas na pandemia da COVID-19. Assim, supõe-se que o direito à educação, cada vez mais, torna-se sinônimo de direito à conectividade adequada; no entanto, ainda há desigualdade no acesso.

De acordo com o relatório GEM, as tecnologias digitais viabilizam a coleta e a transmissão de informações em uma escala inédita, com alta velocidade e baixo custo. A evolução no armazenamento de dados revolucionou o volume de conhecimento disponível. Por

[54] Design universal é a elaboração e o desenvolvimento de produtos, serviços ou ambientes de modo que possam ser acessados, compreendidos e utilizados pelo maior número de pessoas possível, independentemente de sua idade, habilidade ou deficiência.

meio do processamento de informações, os estudantes podem obter respostas instantaneamente e, ao interagir com as máquinas, personalizar o ritmo e o percurso de sua aprendizagem. Essa abordagem permite que eles organizem os conteúdos de estudo de acordo com seu histórico e características individuais. Ademais, o compartilhamento de informações reduz os custos relacionados à comunicação e à interação. Contudo, os elaboradores do relatório advertem que, embora essas tecnologias apresentem um enorme potencial, muitas ferramentas não foram criadas com foco educacional. Além disso, a forma como essas tecnologias são utilizadas no ensino tem recebido pouca atenção, assim como a necessidade de adaptá-las a diferentes contextos educacionais.

O relatório GEM, ao constatar a ausência de evidências sólidas sobre o potencial da adoção de tecnologias para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, destaca a necessidade urgente de produzir estudos que comprovem esse potencial e reafirmem as evidências "imparciais" já existentes. Além disso, ao reconhecer que a integração de tecnologias no contexto educacional não pode ser dissociada das circunstâncias e dos contextos específicos, reforça-se a importância de criar condições objetivas que maximizem seus impactos positivos, garantindo que todos, independentemente das circunstâncias, possam se beneficiar. Nesse sentido, os elaboradores do documento afirmam:

> [...] **é improvável que a educação seja igualmente relevante sem as tecnologias digitais.** A Declaração Universal dos Direitos Humanos define que o propósito da educação é o de promover o "pleno desenvolvimento da personalidade humana", fortalecendo o "respeito [às] liberdades fundamentais" e promovendo a "compreensão, a tolerância e a amizade". Tais princípios têm de se adaptar aos tempos atuais. Uma definição ampliada do direito à educação poderia incluir o apoio efetivo da tecnologia para que todos os estudantes alcancem seu potencial, independentemente de contexto ou circunstâncias (UNESCO, 2023, p.9).

Advoga-se que, ao mesmo tempo, algumas tecnologias educacionais podem melhorar determinados tipos de aprendizagem em contextos específicos; a tecnologia digital aumentou dramaticamente o acesso a recursos de ensino e aprendizagem; e teve efeitos positivos baixos a moderados em alguns tipos de aprendizagem. No entanto, defende-se que a tecnologia deveria se concentrar nos resultados de aprendizagem e não apenas em suas contribuições digitais. Além disso, a tecnologia não precisa ser avançada para ser efetiva. Por fim, a tecnologia pode ter um impacto negativo se for inadequada ou utilizada em excesso (UNESCO, 2023).

Para a UNESCO, o principal parâmetro de qualidade na adoção de tecnologias digitais no processo educacional é o resultado da aprendizagem — o valor do conhecimento adquirido por meio dessas tecnologias como capital humano individual — e não apenas a introdução de ferramentas, como plataformas digitais, computadores ou conectividade. Essa perspectiva

enfatiza o crescente uso de tecnologias educacionais como um meio de assegurar a aprendizagem de competências e habilidades básicas exigidas pelo mercado de trabalho, bem como quantificá-la por meio de avaliações, registros e dados, com o suporte dessas tecnologias.

O relatório da UNESCO destaca que a adoção de tecnologias digitais deve ser guiada pelos interesses de aprendizagem dos estudantes, considerados como direitos fundamentais. Dessa forma, a introdução de ferramentas tecnológicas deve estar alinhada aos resultados esperados no processo educativo. A tecnologia, portanto, não deve ser vista como um substituto da interação presencial com os professores, mas como uma ferramenta a ser utilizada e potencializada sempre que for recomendado para atender às necessidades e interesses da aprendizagem.

Em outras palavras, quanto mais a tecnologia educacional se mostrar apta a atender aos interesses econômicos, sociais e ambientais, maior será seu reconhecimento em termos de potencial, eficácia, validade "científica" e resultados de aprendizagem. Contudo, o que não se explicita é que os interesses econômicos implicam em formar indivíduos competentes, mas politicamente inofensivos, incapazes de compreender, questionar e transformar a realidade social.

Nesse sentido, para o relatório GEM:

> A **qualidade** na educação é um conceito multifacetado. Ela compreende a entrada adequada de dados (por exemplo, disponibilidade de infraestrutura tecnológica), professores preparados (por ex., padrões básicos destinados a professores para o uso de tecnologia em sala de aula), conteúdo relevante (por ex., integração da alfabetização digital no currículo) e resultados individuais de aprendizagem (por ex., níveis mínimos de proficiência em leitura e matemática). Mas a qualidade na educação também tem de incluir resultados sociais. Não é suficiente que os estudantes sejam recipientes que adquiram conhecimento; eles precisam ser capazes de usá-lo para ajudar no alcance do desenvolvimento sustentável em termos sociais, econômicos e ambientais (UNESCO, 2023, p.11).

Pode-se inferir que, para a UNESCO, quanto maior for a transformação digital da educação, maior será a qualidade do ensino. Entretanto, essa transformação deve atender a objetivos claros, que são, sobretudo, a entrega de habilidades e competências básicas em português, matemática e alfabetização digital, bem como a produção de dados e informações sobre o processo educacional, que incidem nos resultados almejados e supostamente contribuem para moldar o desenvolvimento sustentável em seus aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Um dos principais obstáculos para alcançar a qualidade na educação, conforme apontado no relatório GEM, é a falta de acesso a equipamentos tecnológicos, a ausência de definição de competências e habilidades digitais no currículo, e o despreparo dos professores.

O primeiro ponto poderia ser resolvido com a aquisição de infraestrutura tecnológica; o segundo, com a integração de habilidades e competências digitais nos currículos educacionais. O terceiro, contudo, é o desafio mais significativo: muitos professores não têm formação adequada para utilizar dispositivos digitais de forma eficaz, e muitos podem ser resistentes às rápidas mudanças tecnológicas. Observa-se, nesse contexto, o caráter utilitarista e pragmático atribuído ao papel dos professores com a integração das tecnologias aos processos educacionais.

Para enfrentar esse contexto, segundo o relatório, diversos sistemas educacionais ao redor do mundo têm desenvolvido estratégias para apoiar os professores no desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à tecnologia. Nesse contexto, o documento apresenta o seguinte diagnóstico:

> **A tecnologia está mudando a formação dos professores**. Tecnologia é usada para criar ambientes de aprendizagem flexíveis, envolver os professores na aprendizagem colaborativa, apoiar a formação e a mentoria, aumentar a prática reflexiva e aprimorar o conhecimento pedagógico ou da disciplina de estudo.
> Os programas de educação a distância promoveram a aprendizagem de professores na África do Sul e até mesmo igualaram o impacto da formação presencial em Gana [...] Os professores consideraram a formação presencial mais útil, mas a formação online custou 83% menos e ainda assim conseguiu uma melhoria significativa, embora pequena, na forma como os professores orientavam a prática de leitura dos estudantes (UNESCO, 2023, p.21).

O relatório destaca enfaticamente as profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais na formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Embora essas mudanças sejam frequentemente apresentadas como virtudes, elas estão associadas a características como flexibilidade e pragmatismo, e, sobretudo, mais eficiente em termos de custos financeiros, haja vista sua operacionalização mais técnica e operacional.

No entanto, pode-se interpretar que a formação mediada por plataformas digitais limita amplamente o processo educativo, reduzindo-o à aquisição de competências e habilidades técnicas, agora restritas a aspectos digitais. Esse modelo de formação tende a negligenciar a reflexividade crítica, a compreensão da realidade como totalidade e a capacidade de enfrentar as contradições impostas pela lógica empresarial na educação. Nesse contexto, a educação a distância é destacada como o modelo que mais se alinha a uma formação voltada para a rebaixamento da formação crítica e intelectual dos professores.

Pode-se compreender que a transformação digital da educação exige mudanças profundas na formação inicial e continuada dos professores, considerando que essa transformação deve ocorrer por meio da modalidade de educação a distância e/ou pela ampliação do espaço para a integração das tecnologias digitais, bem como pela definição de

competências digitais para os professores. Por isso, esse compromisso deve ser assumido e impulsionado pelos governos, no âmbito das redes políticas de governança, por meio da produção de legislação e/ou parcerias, conforme apresentado no Relatório GEM.

> **Os sistemas educacionais apoiam os professores no desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à tecnologia.** Cerca de metade dos sistemas educacionais em todo o mundo tem padrões de TIC para professores, incluindo quadro de competências, estrutura de formação de professores, e plano ou estratégia de desenvolvimento [...] Um quarto dos sistemas educacionais tem legislação para garantir que os professores sejam formados em tecnologia, seja por meio da formação inicial ou em serviço. Cerca de 84% dos sistemas educacionais têm estratégias para o desenvolvimento profissional de professores em serviço, em comparação com 72% para a formação de professores pré-serviço em tecnologia. Os professores podem identificar suas necessidades de desenvolvimento usando ferramentas digitais de autoavaliação, como a fornecida pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (UNESCO, 2023, p.21).

O documento apresenta as ferramentas desenvolvidas pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) como um exemplo de boas práticas no âmbito da produção de competências digitais dos professores. Este foi descrito por Saura, Adrião e Arguelho (2024) como um ator político relevante na rede educacional brasileira, destacando-se tanto por suas estratégias de atuação quanto pela ampliação de parcerias com outros atores privados de grande influência no setor. Segundo os autores, sua missão está estruturada em três pilares centrais: fomentar a inovação educacional, conectar diferentes agentes do ecossistema e impulsionar a transformação digital no setor. Para alcançar essas metas, o CIEB atua em quatro áreas principais: influência política, promoção de tecnologias, assessoria técnica e desenvolvimento de competências digitais.

Saura, Adrião e Arguelho (2024), constataram a centralidade do CIEB na rede política de governança digital brasileira, que se manifesta no desenvolvimento de alianças com o setor privado, tendo como finalidade o fortalecimento das lógicas de mercado da indústria de EdTech. A governança do CIEB inclui alguns atores políticos relevantes que desempenharam um papel central na "[...] expansão da privatização da educação no Brasil (BNDES, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Itaú Social, Boston Consulting Group, Consed, Digital Promise, Financiadora de Estudos e Projetos, Porvir e Unesco)" (Saura, Adrião e Arguelho, 2024, p.17).

Pela ótica da UNESCO, independentemente da tecnologia utilizada, ela precisa ser empregada na medida certa, considerando o que foi definido como eixo central de sua finalidade. Assim, sugere-se que evidências imparciais "demonstram que a tecnologia está sendo usada em alguns lugares para melhorar a educação e bons exemplos desse tipo de uso

têm de ser compartilhados de forma mais ampla para que a melhor forma de oferta possa ser garantida para cada contexto" (UNESCO, 2023, p.10).

De acordo com Pronko (2015), o termo "melhores práticas" ou "boas práticas", que tem origem na gestão empresarial, passou a ser incorporado por organismos internacionais nos últimos anos. Relacionado ao conceito de tomada de decisões com base em evidências, esse termo descreve um conjunto de métodos, procedimentos e soluções que garantem eficiência e eficácia nos processos, independentemente do contexto de aplicação. No campo da educação, o uso de "boas práticas" sugere a análise do processo educacional e de seus diferentes aspectos (como gestão escolar e ensino-aprendizagem) de forma dissociada do conjunto da dinâmica social. Por isso, na visão desses organismos, criar um repertório de "boas práticas" é considerado útil, principalmente pela possibilidade de aplicação em diferentes contextos.

O documento afirma a necessidade de os governos estabelecerem organismos para avaliar a tecnologia educacional, "[...] envolvendo todos os atores que possam realizar pesquisas independentes e imparciais, e definindo padrões e critérios claros de avaliação, com o objetivo de obter decisões políticas baseadas em evidências sobre a tecnologia educacional" (UNESCO, 2023, p.24).

Defende-se que as evidências geradas por estudos e pesquisas sobre a adoção de tecnologias educacionais sejam imparciais, isto é, isentas de quaisquer influências políticas ou econômicas. Apenas dessa forma elas poderiam fundamentar, de maneira verdadeiramente sólida e confiável, as decisões relacionadas às políticas educacionais. Contudo, por meio de um discurso falacioso, os elaboradores do relatório GEM acabam construindo suas próprias evidências sobre a adoção de tecnologias, definindo também os parâmetros de qualidade, virtudes e eficácia segundo suas perspectivas, como apresentamos a seguir.

Segundo o relatório GEM existem diversos entendimentos sobre o impacto das tecnologias digitais na melhoria da qualidade da educação. Alguns defendem que essas tecnologias podem criar ambientes de aprendizagem mais atrativos, enriquecer as experiências dos alunos, simular cenários, promover a colaboração e expandir conexões. No entanto, outros apontam que elas tendem a incentivar uma abordagem individualizada na educação, limitando as oportunidades para os estudantes interagirem e aprenderem observando uns aos outros em situações reais. Além disso, embora as tecnologias possam solucionar certos desafios, também geram novos problemas. O tempo excessivo em frente às telas tem sido associado a efeitos negativos na saúde física e mental. A falta de regulamentação adequada permite o uso indevido de dados pessoais para fins comerciais. Além disso, as tecnologias digitais têm facilitado a

propagação de informações falsas e discursos de ódio, inclusive no ambiente educacional (UNESCO, 2023).

Do mesmo modo, o documento advoga-se que a tecnologia é frequentemente vista como uma ferramenta capaz de otimizar o tempo de estudantes e professores, reduzindo o esforço em tarefas de menor relevância e permitindo que esse tempo seja direcionado para atividades mais significativas no processo de aprendizagem. Entretanto, há divergências sobre o que realmente deve ser considerado importante. O uso da tecnologia educacional vai além de uma simples substituição de recursos; trata-se de um processo complexo e multifacetado (UNESCO, 2023).

A tecnologia pode ser utilizada em diferentes formatos: de um para muitos, de um para um ou em interações entre pares. Os estudantes podem aprender de forma individual ou colaborativa, online ou off-line, de maneira independente ou em rede. A tecnologia fornece acesso a informações, cria comunidades de aprendizagem, conecta professores e estudantes e possibilita tanto a aprendizagem formal quanto informal. Além disso, pode avaliar o conhecimento adquirido (UNESCO, 2023).

Como ferramenta, a tecnologia serve a múltiplos propósitos, como produtividade, criatividade, comunicação, colaboração, produção e gestão de dados. Ela pode incluir conteúdos desenvolvidos profissionalmente ou gerados pelos próprios usuários. Sua aplicação pode ser específica ao contexto escolar ou transcender barreiras de tempo e espaço. Cada tecnologia, por sua vez, incorpora diferentes combinações de infraestrutura, design, conteúdo, metodologia e objetivos, sendo capaz de promover variados tipos de aprendizagem. Assim, sua eficácia depende do modo como é implementada e integrada no ambiente educacional (UNESCO, 2023).

Segundo o documento a tecnologia manifesta-se de diversas formas na educação, desempenhando múltiplas funções que vão além do simples suporte às atividades de ensino. Ela é considerada um insumo essencial para o desenvolvimento e disponibilização de conteúdos, um meio eficaz de distribuição de materiais e informações, uma habilidade indispensável para o século XXI e uma ferramenta estratégica para planejamento e gestão educacional. Além disso, a tecnologia também cria e transforma contextos sociais e culturais, influenciando a forma como professores e alunos interagem, aprendem e constroem conhecimento. No entanto, essa multiplicidade de usos levanta questões e desafios específicos, como desigualdades no acesso, dependência excessiva de recursos tecnológicos, questões éticas relacionadas à privacidade e proteção de dados, e a necessidade de capacitação para uma utilização crítica e eficaz das ferramentas disponíveis.

De acordo com o relatório GEM, a principal finalidade da adoção de tecnologias digitais nos processos educacionais é aumentar a eficácia, compreendida como a capacidade de promover as aprendizagens esperadas de maneira mais eficiente e efetiva. Para isso, todas as suas virtudes devem ser plenamente mobilizadas e estrategicamente direcionadas para a obtenção dos resultados desejados. Como se pode notar, o relatório apresenta um conjunto de evidências sobre as vantagens e benefícios das tecnologias para os processos educacionais, destacando também os possíveis prejuízos, que podem ser controlados e ajustados pelos governos e atores políticos.

Com base em Minto (2023), pode-se afirmar que a ênfase ideológica nos resultados educacionais está profundamente inserida no contexto da crise estrutural do capital. Nessa perspectiva, a educação não é concebida apenas como um investimento com retorno garantido - capital humano, mas como um mecanismo de engajamento contínuo. O apelo é por "uma educação capaz de manter os indivíduos engajados numa busca que não os conduzirá a retorno algum, mas que precisa ser permanentemente repetida e controlada" (Minto, 2024, p. 106). Portanto, isso evidencia um processo de instrumentalização da educação, no qual sua função é redirecionada para atender às demandas da lógica do capital, fomentando uma busca incessante por resultados que, embora não garantam retorno concreto, são continuamente reforçados e rigorosamente monitorados.

Os elaboradores do documento destacam que o avanço da tecnologia ocorre de maneira tão acelerada que, frequentemente, não há tempo suficiente para a realização de avaliações detalhadas que possam embasar decisões sobre legislação, políticas públicas e regulamentações. Essa velocidade no desenvolvimento tecnológico impõe desafios significativos, particularmente no campo da educação, onde as inovações tecnológicas não podem ser implementadas de forma indiscriminada. É essencial que sejam avaliadas quanto à sua eficácia, acessibilidade, viabilidade prática e impacto a longo prazo, especialmente em contextos sociais diversos e com diferentes níveis de infraestrutura. Além disso, os autores ressaltam que a pesquisa em tecnologia educacional apresenta uma complexidade comparável à própria tecnologia, demandando abordagens integradas e multidisciplinares. Essas abordagens devem considerar uma ampla gama de fatores, incluindo aspectos técnicos, pedagógicos, sociais e éticos.

A UNESCO reconhece que diversos países estão começando a incorporar competências e habilidades nos currículos e nos padrões de avaliação. Segundo a organização, 46% dos países ao redor do mundo já possuem quadros de habilidades digitais, embora frequentemente definidos por atores do setor empresarial. Contudo, apesar dessa constatação relevante, o

organismo internacional silencia sobre quais critérios deveriam orientar a definição dos padrões de habilidades digitais.

Pode-se interpretar, com base no relatório GEM, que as competências e habilidades digitais são fundamentais e influenciadas por atores empresariais. Além disso, considerando a expansão das cadeias de mercado de tecnologias educacionais, o documento anuncia dois diagnósticos preocupantes que precisam ser enfrentados: muitos estudantes ainda têm acesso limitado ao uso de tecnologias digitais em práticas escolares, e muitos professores se sentem despreparados e inseguros para integrar essas ferramentas em suas aulas.

Quanto ao primeiro aspecto, ele reflete as disparidades regionais e socioeconômicas apontadas pelo relatório GEM, que mostram como a falta de infraestrutura digital, conectividade e dispositivos prejudica as oportunidades de aprendizagem digital, particularmente em regiões de baixa renda ou em áreas rurais. Em relação ao segundo, o relatório GEM sublinha a necessidade de investir em formação contínua para professores, especialmente em habilidades tecnológicas e pedagógicas. Sem essa capacitação, as tecnologias educacionais tendem a ser subutilizadas ou aplicadas de forma ineficaz, ampliando ainda mais a lacuna digital entre grupos privilegiados e desfavorecidos.

Os elaboradores do relatório reconhecem que, sendo o mercado o responsável por produzir e comercializar as tecnologias educacionais digitais, o conteúdo digital é definido por grupos empresariais dominantes, com o objetivo de atingir quem o acessa e consome. Isso ocorre tanto por meio da venda de produtos tecnológicos, que já incorporam uma determinada concepção de mundo e projeto de educação, quanto pela própria oferta de serviços educacionais promovidos por esses grupos empresariais, que se valem das tecnologias educacionais. Isso implica dizer que, embora as tecnologias permitam "democratizar" o acesso à educação, tornando-a aparentemente mais acessível e personalizada, elas também propagam a concepção de mundo e o projeto educacional de quem as desenvolve e oferece.

Esse processo tem repercussão em todos os níveis educacionais. No entanto, o relatório GEM destaca que, no contexto da transformação digital:

> A educação superior é o setor que está adotando tecnologias digitais mais rápido e o que mais está sendo transformado por ela. Havia mais de 220 milhões de estudantes frequentando cursos abertos online e massivos em 2021. Mas as plataformas digitais ameaçam o papel das universidades e representam desafios regulatórios e éticos, por exemplo, com relação a promoções exclusivas de assinaturas, além de dados de estudantes e funcionários (UNESCO, 2023, p.8).

A integração crescente das tecnologias digitais no ensino superior é apresentada como uma tendência positiva; entretanto, reconhece-se que esse aumento não foi acompanhado de

regulamentação e controle da qualidade, bem como da diversidade do conteúdo disponibilizado, que é frequentemente determinado pelos atores empresariais. Além disso, apesar de o documento evidenciar a preocupação com a oferta de conteúdos e a captura de dados, os elaboradores não apresentam uma reflexão pertinente sobre os parâmetros de qualidade ou sua diversidade, que deveriam nortear a adoção das tecnologias digitais no ensino superior.

O relatório GEM detalha três desafios fundamentais enfrentados pela educação: igualdade e inclusão, que trata do acesso à educação por grupos desfavorecidos e ao conteúdo educacional; qualidade, focando no uso da tecnologia digital tanto como ferramenta pedagógica quanto como tema de aprendizado; e eficiência, relacionada à gestão educacional. Após identificar o potencial da tecnologia para enfrentar esses desafios, o relatório analisa três condições essenciais para que esse potencial seja efetivamente alcançado: acesso equitativo, governança e regulamentação adequadas e capacitação docente satisfatória.

Quanto à igualdade e inclusão, o relatório destaca a urgência de garantir acesso universal à educação, especialmente para grupos marginalizados, como comunidades de baixa renda, populações rurais e estudantes com deficiência, com ensino acessível e personalizado. Além do acesso à educação, há um foco crescente na democratização do acesso a conteúdos digitais de qualidade, ressaltando a importância de eliminar desigualdades no uso e na distribuição de tecnologias educacionais. Sem esse acesso equitativo, a tecnologia, em vez de reduzir lacunas, pode aprofundar as desigualdades existentes. A EaD é anunciada como a única oportunidade para trabalhadores e grupos desfavorecidos terem acesso ao ensino superior. Tais processos podem ser potencializados ainda mais com a inteligência artificial generativa, focada na criação de conteúdo, como textos, imagens, vídeos, música, entre outros.

A qualidade da educação está intrinsicamente ligada à capacidade de integrar tecnologias digitais de maneira eficaz e pedagógica. O relatório discute como a tecnologia pode ser uma ferramenta para melhorar os resultados educacionais, seja ao facilitar o aprendizado personalizado, seja ao capacitar os estudantes para lidar com as exigências do mundo digital. Contudo, para que isso aconteça, é essencial não apenas ensinar por meio da tecnologia, mas também sobre a tecnologia, desenvolvendo habilidades como alfabetização digital, pensamento crítico e competência em segurança online.

A gestão eficiente da educação é outro ponto central do relatório. A tecnologia pode oferecer soluções inovadoras para melhorar a alocação de recursos, monitorar o desempenho de estudantes e professores e apoiar decisões baseadas em dados. No entanto, para que esses

avanços sejam sustentáveis, é necessário que as infraestruturas educacionais estejam preparadas para integrar essas soluções de maneira coordenada e eficaz.

Ao afirmar que a governança não pode ser fragmentada, o relatório GEM aponta uma relação direta entre a criação de regulamentações pelo Estado e a promoção da transformação digital na educação, sustentada pela governança. Segundo Saura; Adrião e Arguelho (2024), com base nos estudos de Jessop (2017), a governança é compreendida como um conjunto de mecanismos e estratégias que coordenam a interdependência mútua e complexa entre agentes, organizações e sistemas autônomos. Esses elementos, articulados pelo poder estatal, constituem uma relação social. Esse processo deve incluir, necessariamente, a formação inicial e continuada dos professores.

O Relatório GEM apresenta uma visão idealizada de uma sociedade harmoniosa e aparentemente desprovida de conflitos de classe, na qual a tecnologia é retratada como uma ferramenta universalmente benéfica, capaz de "garantir" que estudantes e professores ocupem o centro do processo educacional. Contudo, essa perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais, as relações de conflito e poder, bem como as contradições econômicas, políticas e sociais que permeiam e acompanham o avanço tecnológico.

Diante das rápidas transformações digitais, advoga-se que a educação não pode permanecer inalterada. É essencial que ela se adapte aos processos tecnológicos de maneira estratégica, desenvolvendo medidas para mitigar possíveis consequências negativas. Entre essas consequências estão distrações, aumento do tempo de tela, disseminação de desinformação, riscos à privacidade e à proteção de dados, além do uso ineficaz das ferramentas tecnológicas.

Acertadamente, a conclusão do relatório GEM afirma que "tentou evitar uma visão excessivamente focada na tecnologia ou a afirmação de que a tecnologia é neutra". (Unesco, 2023, p.23). Assim, a principal recomendação do relatório é que "que a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidência [...] seu uso deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana" (UNESCO, 2023, p.36).

O que se visualiza no relatório é uma verdadeira profissão de fé em defesa do ingresso crescente das tecnologias nos processos educacionais. Esse discurso está imbricado na ideia de que a tecnologia deve ser acessível a todos e fundamentada em evidências científicas, supostamente produzidas por atores políticos desprovidos de interesses e concepções ideológicas, como se tenta evidenciar na citação abaixo.

> **As decisões sobre tecnologia educacional têm de ser baseadas em evidências.** Uma análise do Reino Unido apontou que somente 7% das empresas de tecnologia educacional haviam conduzido testes controlados randomizados, 12% haviam usado certificação por terceiros e 18% haviam participado de estudos acadêmicos. Uma pesquisa *online* entre professores e gestores em 17 estados dos Estados Unidos apontou que somente 11% exigiram evidências revisadas por pares antes de adotar tecnologias educacionais. As recomendações influenciam decisões de compra, no entanto, as avaliações podem ser manipuladas por meio de resenhas falsas disseminadas pelas redes sociais. Poucos governos tentam preencher essa lacuna de evidências, então houve um aumento da demanda por avaliações independentes (UNESCO, 2023, p19).

O relatório reforça a ideia de que a produção do conhecimento sobre as tecnologias e os resultados positivos em relação aos impactos das tecnologias nos processos educacionais são intencionalmente mediados por interesses. Nesse sentido, apela-se para o discurso cientificizado de que as tomadas de decisão sejam baseadas em evidências.

De acordo com Minto (2023), o discurso da educação baseada em evidências fundamenta-se na premissa de uma ciência objetiva, de caráter positivista, livre de influências sociais, valorativas, morais, ideológicas ou de qualquer outra ordem. Parte-se da ideia de que existe um método correto e apropriado para sua aplicação. No entanto, essa abordagem não funciona de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada a projetos e direcionamentos concretos que visam promover mudanças na educação e em suas práticas. Assim, o movimento que defende a ideia de que a educação deve ser baseada em evidências, segundo o autor, geralmente:

> [...] atribui a si próprio um papel central na produção de evidências sobre a realidade educacional, ao mesmo tempo, que preserva a prerrogativa de dizer se elas são ou não suficientes a depender do que evidenciam. As meta-análises e revisões sistemáticas cumpririam esse papel, podendo ratificar as evidências de momento ou, por conveniência, questioná-las. Afinal de contas, mesmo no âmbito do culto à objetividade das evidências, existem aquelas que servem (*best evidence*) e aquelas que não servem (enviesadas) a quem as promove (Minto, 2023, p.99).

Nesse sentido, com a EBE forja-se um campo discursivo dentro do qual as divergências, contradições e conflitos "em disputa na educação são em parte apagadas, assumindo a forma de uma disputa binária entre o certo (baseado em *dados* e *evidências*) e o errado (sem base científica, ideológico, politizado)" (Minto, 2023, p.38).

As pesquisas fundamentadas em "evidências", portanto, resultam de uma estratégia que busca gradualmente estabelecer esse tipo de investigação como a única forma legítima de direcionar e definir políticas educacionais. Para alcançar esse objetivo, contam com um significativo apoio da mídia e frequentemente se desdobram em críticas difusas, ainda que igualmente influenciadas por perspectivas ideológicas (Minto, 2023).

Não há como negar que o relatório GEM levanta várias críticas e questionamentos amplos sobre a incorporação de tecnologias nos sistemas educacionais. Contudo, seu foco principal é enfatizar a importância urgente da transformação digital na educação, evidenciando seu potencial e propondo recomendações voltadas à governança de políticas públicas, ao imaginário sociotécnico da educação e ao fortalecimento do mercado de tecnologias. Sobre o mercado das tecnologias o relatório afirma que:

> **Alegações exageradas sobre a tecnologia andam lado a lado com estimativas exageradas do tamanho de seu mercado mundial.** Em 2022, as estimativas dos fornecedores de business intelligence variavam entre 123 milhões e 300 milhões de dólares. Essas estimativas são quase sempre projetadas para o futuro, prevendo uma ampliação otimista, mas não fornecem tendências históricas e não verificam se as projeções anteriores se mostraram verdadeiras. Esse tipo de estimativa costuma caracterizar a tecnologia educacional como essencial e as empresas de tecnologia como apoiadoras e desestabilizadoras. Quando as projeções otimistas não se realizam, coloca-se implicitamente a responsabilidade nos governos, como forma de manter pressão indireta neles para aumentar a procura. A educação é criticada como algo que demora para mudar, presa ao passado e atrasada no que diz respeito a inovações. Esse tipo de narrativa se aproveita do fascínio que os usuários têm por novidades, ao mesmo tempo em que joga com seu medo de ficar para trás (UNESCO, 2023, p,12).

Saura, Cancelar e Parcerisa (2023) explicam que os investidores do setor educacional elaboram projeções financeiras a longo prazo enquanto criam novos cenários tecnoeducacionais para atrair capital de risco e moldar futuros para a educação. Esses cenários são especulativos e estratégicos, concebidos para influenciar os mercados e orientar decisões relacionadas às políticas educacionais. As narrativas mercantis se apoiam na construção de discursos que idealizam um futuro no qual vale a pena investir. Paralelamente, essas narrativas buscam transmitir confiança na capacidade de gerar valor e retorno financeiro para os acionistas.

Embora o relatório GEM aborde o papel das empresas de tecnologias educacionais, ele não problematiza o imaginário mercantilista que permeia essas organizações, mas o reforça ao atribuir os problemas atuais e futuros da sociedade à falta de capacidades adequadas, tanto nos países quanto nos indivíduos, para atender às exigências do capital. O foco recai, sobretudo, no desenvolvimento de competências e habilidades digitais orientadas para o trabalho e a produtividade. Dessa forma, afirma-se a validade das evidências sobre o que deve ser feito para alcançar o sucesso, enquanto se oculta toda a complexidade e os interesses subjacentes às supostas virtudes da transformação digital da educação.

Para isso, recorre-se frequentemente ao discurso persuasivo dos slogans que promovem uma educação equitativa, inclusiva, que priorize resultados positivos, proteja o direito à educação e à aprendizagem dos estudantes, sustentável, democrática e protegida da vigilância e da produção de dados. Ao mesmo tempo, critica-se sua estreita ligação com os interesses

privados e governamentais, pois deve ser uma ferramenta de “todos” os atores educacionais comprometidos com o progresso e o desenvolvimento econômico, social e sustentável. É com esse discurso virtuoso e contraditório que a Unesco apresenta, entre outras questões que problematizamos, uma lista de recomendações para os governos mundiais, buscando promover, em escala crescente, a transformação digital da educação:

Quadro 3: Recomendações da UNESCO para a transformação digital da educação

Concentrar-se em como a tecnologia digital pode apoiar os mais marginalizados para que todos possam se beneficiar de seu potencial, independentemente do histórico, da identidade ou da capacidade, e garantir que os recursos e dispositivos digitais estejam em conformidade com os padrões mundiais de acessibilidade.
Estabelecer metas nacionais para a conectividade significativa das escolas à Internet, como parte do processo de avaliação comparativa do ODS 4, e direcionar o investimento de forma condizente para permitir que professores e estudantes se beneficiem de uma experiência *online* segura e produtiva a um custo acessível, de acordo com o direito à educação gratuita.
Promover bens públicos digitais na educação, incluindo formatos de publicações eletrônicas de acesso gratuito, recursos educacionais abertos adaptáveis, plataformas de aprendizagem e aplicativos de apoio ao professor, todos concebidos de forma a não deixar ninguém para trás.
Estabelecer organismos para avaliar a tecnologia educacional, envolvendo todos os atores que possam realizar pesquisas independentes e imparciais, e definindo padrões e critérios claros de avaliação, com o objetivo de obter decisões políticas baseadas em evidências sobre a tecnologia educacional.
Realizar projetos-piloto em contextos que reflitam com precisão o custo total de aquisição e implementação, levando em conta o custo potencialmente mais alto da tecnologia para estudantes marginalizados.
Garantir a transparência dos gastos públicos e dos termos dos acordos com empresas privadas para fortalecer a responsabilidade; avaliar o desempenho para aprender com os erros, inclusive em questões que vão desde a manutenção até os custos de assinatura; e promover padrões de interoperabilidade para aumentar a eficiência.
Estabelecer um currículo e uma estrutura de avaliação de competências digitais que sejam amplos, não vinculados a uma tecnologia específica, que levem em conta o que é aprendido fora da escola e que permitam que professores e estudantes se beneficiem do potencial da tecnologia na educação, no trabalho e na cidadania.
Adotar e implementar legislação, normas e boas práticas estabelecidas de comum acordo para proteger os direitos humanos, o bem-estar e a segurança *online* de estudantes e professores, levando em conta o tempo gasto em tela e o tempo de conexão, a privacidade e a proteção de dados; garantir que os dados gerados no curso da aprendizagem digital e além dela sejam analisados somente como um bem público; evitar a vigilância de estudantes e professores; proteger-se contra a publicidade comercial em ambientes educacionais; e regulamentar o uso ético da inteligência artificial na educação.
Considerar as implicações de curto e longo prazo da implementação da tecnologia digital na educação para o ambiente físico, evitando soluções que não sejam sustentáveis quanto a requisitos de energia e materiais.

Fonte: Unesco (2023).

Pode-se observar que a UNESCO recomenda aos governos que aproveitem apenas os supostos benefícios da tecnologia, segundo a sua própria visão de mundo e as “evidências” que considera universais e válidas para toda a humanidade. Contraditoriamente, transmite a ideia de que seria possível impor limites à lógica expansiva e incontrolável do sistema sociometabólico do capital (Mészaros, 2011), mesmo reconhecendo, ainda que de forma lateral, os riscos da digitalização em larga escala. Essa lógica encontra-se cada vez mais impregnada na educação, impulsionada pela emergência de novas cadeias globais de produção de valor,

alicerçadas nos processos de mercantilização do ensino. Tais processos são catalisados pelas reformas educacionais digitais, sustentadas por imaginários pragmáticos que se articulam nas agendas de organismos internacionais — com destaque para a UNESCO, que converge com a UE e a OEI.

A análise crítica do relatório GEM da UNESCO evidencia que, ao diagnosticar o processo de transformação digital da educação em escala global, a organização não propõe uma reconceituação substancial da lógica de inserção tecnológica nos sistemas educativos. Ao contrário, reafirma essa transformação como uma via inevitável e necessária para garantir a "qualidade da educação" na contemporaneidade. A suposta neutralidade tecnológica defendida pelo relatório revela, na verdade, uma acomodação estratégica às exigências do mercado digital global. A crítica apresentada limita-se às orientações de regulação dos excessos da racionalidade capitalista, sem comprometer-se com uma análise estrutural ou com uma perspectiva verdadeiramente crírica e transgressora da ordem vigente.

Dessa forma, as tecnologias educacionais são reafirmadas como instrumentos de adaptação dos sistemas educacionais às exigências da economia global, servindo, em sua integralidade, aos interesses dos capitais de ensino. Em vez de promoverem uma ruptura com as dinâmicas de mercantilização e financeirização da educação, tais tecnologias são incorporadas como engrenagens funcionais à lógica de acumulação, reforçando a subordinação dos processos pedagógicos aos imperativos do mercado.

4.4 Convergência das agendas para a transformação digital da Educação

As agendas de transformação digital na educação da UE, da OIE e da UNESCO, analisadas sob nossa perspectiva, podem ser interpretadas como parte da ofensiva neoliberal que busca redefinir as políticas educacionais e a formação docente. Nesse contexto, elas não são apenas uma adaptação às mudanças tecnológicas, mas também uma estratégia para consolidar uma visão de educação alinhada aos interesses do mercado e disputar o projeto educacional destinado à classe trabalhadora.

Os processos que promovem essa transformação utilizam discursos ideológicos de inclusão, modernização, inovação e eficiência para justificar reformas educacionais que frequentemente ocultam intenções de privatização, precarização do trabalho docente e mercantilização do conhecimento. Essas mudanças são frequentemente apresentadas como inevitáveis, criando um falso consenso que desconsidera as desigualdades sociais e necessidade

de concreta de socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas e emancipatórias.

A complexidade desse fenômeno reside na forma como ele se materializa de maneiras diferentes ao redor do mundo, dependendo das condições históricas e políticas de cada país. Em síntese, apesar dos slogans dissimulados por seu cariz progressista e da agenda da educação digital, promovidos como uma solução para a inclusão social, a democratização do ensino e o desenvolvimento de competências digitais que levam ao sucesso, o que se busca, na realidade, é criar um contexto favorável para ampliar os interesses empresariais e mercadológicos sobre a educação e a formação de professores, em que a expansão da modalidade de EaD nesse campo é parte estratégica.

Pode-se perceber que a dimensão ideológica da noção de transformação digital não se limita a convocar a sociedade para sua adesão como uma força motriz de caráter universal, nem se restringe a um mero discurso. Trata-se de oferecer algo material a classe trabalhadora, como a suposta oportunidade de ingressar na era digital, obter um “emprego” e ser “qualificado”. Essa narrativa busca legitimar a transformação digital como um processo inclusivo, mas, na prática, mascara as relações de poder e os interesses econômicos subjacentes.

Para Gramsci (2024), a relação de hegemonia é, essencialmente, uma relação pedagógica. Trata-se da direção política e intelectual exercida por uma determinada classe social sobre o conjunto da sociedade, visando a implementação de seu projeto político e ideológico. Essa hegemonia não se manifesta apenas por meio da coerção, mas, principalmente, por estratégias que promovem o consentimento ou a adesão espontânea dos diversos grupos sociais a esse projeto de classe. Dessa forma, a hegemonia se configura como uma forma “naturalizada” de dominação de classe, sustentada pela capacidade de convencer a sociedade de que os interesses de uma classe específica representam os interesses do todo, legitimando, assim, sua liderança e domínio.

O que se observa na agenda da transformação digital da educação é um poderoso movimento de conformação das escolas, universidades, professores e estudantes aos interesses do capital. Essa agenda está profundamente vinculada à crescente integração das tecnologias ao mundo do trabalho e à captura de dados, promovendo uma reconfiguração significativa na dinâmica educacional. Em vez de preservar o caráter socialmente formativo e crítico da educação, esse processo subordina os objetivos educacionais às demandas do mercado, transformando a educação em uma ferramenta de adaptação às lógicas de produtividade, eficiência e controle impostas pelo capital. Além disso, essa integração se torna uma oportunidade para a comercialização de produtos e serviços tecnológicos, imbuídos de uma

concepção de mundo e projeto de educação da burguesia que reforça as desigualdades estruturais da sociedade contemporânea.

Essas agendas configuram-se como uma ofensiva brutal sobre a educação, buscando ampliá-la como um campo de valorização do capital, seja por meio da formação de sujeitos ajustados às demandas do mercado, seja pela comercialização de produtos e serviços educacionais com a criação de cadeias globais de valor financeirizadas. Esse movimento impõe limites à possibilidade de a escola cumprir sua verdadeira natureza e especificidade, que, como apontado por Saviani (2012), deveria ser orientada para a formação crítica, emancipatória e socialmente relevante. A noção de transformação digital da educação não visa, portanto, destruir a educação, mas moldá-la de acordo com os interesses do capital, convertendo-a em um instrumento de reprodução e fortalecimento da lógica de mercado, que aprofunda as desigualdades e perpetua as relações de dominação.

Nesse contexto, as chamadas "evidências científicas" tendem a legitimar a transformação digital da educação superior e da formação de professores como uma estratégia para ampliar o acesso à informação superficial e acrítica, além de promover a emergência das competências digitais enquanto forma de capital humano para toda a sociedade. Por esse viés, pressupõe-se o surgimento de uma suposta sociedade harmoniosa e de um mercado de trabalho ávido por trabalhadores "qualificados", dispostos a vender sua força de trabalho a qualquer custo e sem direitos.

As agendas contemporâneas convergem, sobretudo, no propósito de rebaixar a função social e histórica dos professores, desde sua formação inicial até sua atuação profissional nos espaços educativos, cada vez mais subordinados à lógica do universo informacional-digital e à dinâmica de comercialização de dados. Essa dinâmica expressa uma concepção de "qualidade da educação" regulada pela lógica do desenvolvimento econômico e produtivo das nações e dos indivíduos, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Para legitimar esse processo, recorre-se ao discurso da governança, estruturado pela articulação de interesses de múltiplos atores políticos, públicos e privados, que atuam na reformulação das normas legais e dos processos educativos em favor da mercantilização da educação. Tal conformação é caracterizada por Gramsci (2024) como expressão do Estado ampliado, no qual sociedade política e sociedade civil se articulam na construção do consenso e na manutenção da ordem hegemônica

Nesse contexto, os professores são apresentados de maneira ambígua no processo de transformação digital da educação. De um lado, são apontados como obstáculos, devido à falta

de competências digitais e à resistência à inovação tecnológica. De outro, são destacados como protagonistas centrais para o sucesso da implementação das tecnologias educacionais.

Segundo Evangelista e Shiroma (2017), o entendimento do professor como obstáculo está relacionado às condições objetivas que lhe permitem resistir, de algum modo, à implementação das reformas educacionais. Por essa razão, diversas estratégias de (con)formação são direcionadas a ele, seja por meio de programas de capacitação, seja pela tentativa de normatizar sua prática profissional. Ainda segundo as autoras, pode-se aprofundar essa reflexão afirmando que o perfil de professor idealizado pelos reformadores seria aquele disposto a aceitar o controle externo sobre sua atuação e a renunciar à autonomia em relação aos objetivos e ao sentido do seu trabalho pedagógico.

Assim, a convergência das agendas revela que a transformação digital da educação, defendida por organismos internacionais como a UNESCO, a OEI e a União Europeia, configura-se como um projeto e uma estratégia de reconfiguração dos sistemas educacionais para atender às exigências da acumulação capitalista. Sob o verniz da inovação e da inclusão, consolida-se a adaptação flexível da formação humana às dinâmicas do mercado, subordinando a educação da classe trabalhadora aos imperativos da mercantilização e da financeirização global.

Na próxima seção, desenvolvemos o diagnóstico da produção do conhecimento sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD, com o objetivo de caracterizar o estágio de desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre o tema.

SEÇÃO V - DIAGNÓSTICO DOS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE de EaD

Esta seção tem como objetivo apresentar um diagnóstico da produção acadêmico-científica sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD, no período de 2006 a 2022. Para além do levantamento descritivo, analisa tendências, lacunas e proposições de pesquisa, visando compreender como o tema tem sido abordado e seus limites explicativos no contexto da educação superior contemporânea. Nesse sentido, o diagnóstico constituiu etapa fundamental para a delimitação do objeto de estudo da tese.

Segundo Lima e Alonso (2019), tanto no Brasil quanto em outros países, a EaD tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversas abordagens, como políticas públicas, planejamento, qualidade, oferta, uso de tecnologias, ensino-aprendizagem, interação e mediação pedagógica, além do acompanhamento discente, entre outros.

Segundo Lima e Alonso (2019), tanto no Brasil quanto em outros países, a EaD tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversas abordagens, como políticas públicas, planejamento, qualidade, oferta, uso de tecnologias, ensino-aprendizagem, interação e mediação pedagógica, além do acompanhamento discente, entre outros.

De forma semelhante, observa-se na contemporaneidade a existência de disputas entre agentes públicos e privados em torno da EaD, a consolidação de grupos de pesquisa, a ampliação da produção acadêmica sobre o tema, o crescimento de revistas especializadas, eventos científicos e entidades atuantes no setor (Oliveira; Lima, 2022).

No caso da formação inicial em Educação Física, observa-se uma diversidade de pesquisas que abordam diferentes aspectos, demonstrando o interesse de pesquisadores de diversas regiões do Brasil nas problemáticas relacionadas à modalidade de EaD.

É importante registrar que dois trabalhos encontrados realizaram o estado do conhecimento sobre a formação inicial e continuada de professores de Educação Física na modalidade de EaD, com o objetivo de identificar a produção acadêmica existente sobre o tema. As pesquisas conduzidas por Soares *et al*. (2016) e Silveira e Pires (2017) apresentaram diferentes abordagens e recortes temporais.

O estudo de Soares *et al.* (2016) realizou uma revisão integrativa das produções indexadas no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2012 e 2016. A busca utilizou combinações das palavras-chave “Educação Física a Distância”, “Pró-Licenciatura” e “Educação Física UAB”, resultando na seleção de nove trabalhos, sendo quatro dissertações, três artigos e duas comunicações orais. Nenhuma tese de doutorado sobre o tema foi encontrada. Os autores constataram a "prevalência de estudos que abordam diferentes aspectos dos cursos

de Educação Física a Distância, sendo estes pertinentes ao cotidiano das experiências apontadas" (Soares *et al*., 2016, p. 990).

Já a pesquisa de Silveira e Pires (2017) realizou um levantamento abrangendo o período de 2005 a 2015, nos periódicos da área de Educação Física classificados nos estratos Qualis CAPES A1 a B2, nos anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando os descritores "educação a distância" e "EaD", o estudo identificou sete artigos publicados em periódicos, duas dissertações e oito produções nos anais do CONBRACE. Assim como no estudo anterior, os autores não localizaram teses de doutorado sobre o tema. Os autores chegaram às seguintes conclusões:

> Há uma clara preocupação com a qualidade dos cursos, conteúdos, dinâmicas propostas, o estágio supervisionado e os conhecimentos considerados centrais na formação e constituição da identidade profissional da área. Tais preocupações inferem que a formação de professores na modalidade EAD ainda precisa apresentar algumas respostas no que tange aos aspectos formativos que extrapolam os limites da transmissão de conhecimentos (que pode ser potencializada pelas TDICs). Ou seja, há que se considerar o contato com a cultura escolar, a formação política do docente, o acompanhamento do estágio, entre outros aspectos cujo caráter presencial formativo ainda parece ser fundamental. Pode-se indicar como lacunas na produção dos conhecimentos investigações com egressos dos cursos visando acompanhar os êxitos e limitações desta formação na modalidade EAD e suas implicações para a atuação docente (Silveira; Pires, 2017, p.17).

Além das conclusões e lacunas apontadas no excerto acima, os autores indicam problemáticas de pesquisa que podem ser exploradas em estudos futuros, tais como: letramento digital, os desafios da formação de professores pela modalidade de EaD em uma área pautada no movimento humano, como é o caso da Educação Física, a investigação de práticas pedagógicas inovadoras e a formulação de propostas de experiências presenciais em cursos a distância (Silveira; Pires, 2017).

Observa-se que as pesquisas denominadas estado do conhecimento têm como principal preocupação identificar o que está sendo produzido e quantificar essa produção, destacando temáticas emergentes, lacunas e possíveis objetos de pesquisa. No entanto, esses estudos costumam apresentar limitações no que se refere à análise aprofundada das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, bem como às inferências sobre as constatações e proposições apresentadas nos trabalhos. Além disso, poucas reflexões são feitas sobre as implicações desses achados para a área da Educação Física, o que reforça a relevância do diagnóstico realizado nesta seção.

O presente diagnóstico justifica-se, ainda, por abranger um recorte mais recente da produção acadêmica sobre o tema, permitindo analisar de que maneira os estudos abordam – ou deixam de abordar – as questões relacionadas à expressiva oferta de cursos de Educação

Física na modalidade de EaD na esfera privada, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Essa análise possibilita compreender os desdobramentos desse fenômeno no campo da pesquisa e da formação docente, evidenciando lacunas investigativas e a necessidade de um aprofundamento crítico sobre as implicações desse crescimento, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais envolvidas e aos impactos na profissionalização docente.

Para realizar o diagnóstico, utilizamos a técnica de pesquisa denominada 'estado do conhecimento', conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que a definem como um procedimento baseado na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para as autoras, a produção científica não está associada apenas ao pesquisador que a desenvolve, envolvendo as influências da instituição em que está inserido, do território onde vive e de suas conexões globais. Com base em Pierre Bourdieu, Morosini e Fernandes (2014, p. 156) explicam que "a produção está inserida no campo científico e, consequentemente, em suas regras constitutivas".

Este diagnóstico também se insere na concepção de monografia de base, que, segundo Saviani (1991, p. 164), "é um tipo de estudo que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e mais aprofundados". Para o autor, esse esforço intelectual possibilita ao pesquisador realizar sínteses de amplo alcance, coerentes, orgânicas e de caráter conclusivo, além de identificar tendências e lacunas que, sem esse trabalho preliminar, seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo (Saviani, 1991).

A busca priorizou artigos científicos, teses e dissertações e foi realizada em diferentes bases de dados. Para os artigos científicos, a pesquisa foi conduzida no Portal de Periódicos da CAPES, um dos maiores acervos científicos do país, que reúne conteúdos acadêmicos produzidos no Brasil e no exterior. O acesso ao Portal ocorreu por meio da Comunidade Acadêmica Federada da Universidade Federal do Pará, possibilitando o acesso remoto aos conteúdos assinados pela instituição. Para as teses e dissertações, a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, que reúnem trabalhos defendidos em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Os descritores de busca utilizados foram: "Educação Física e EaD", "Educação Física e Educação a Distância", "Formação de professores de Educação Física e Educação a Distância" e "Formação em Educação Física a Distância". Além disso, para complementar o levantamento, identificamos o extrato de classificação de qualidade e a área mãe dos periódicos científicos

por meio da Plataforma Sucupira (disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/). Também acessamos o vínculo institucional dos autores dos trabalhos selecionados por meio do Currículo Lattes, (disponível em: https://lattes.cnpq.br/). Essas fontes foram consideradas relevantes para a composição da pesquisa.

Para fins de delimitação, os critérios de inclusão dos trabalhos selecionados foram: (1) publicações em português; (2) acessíveis online; (3) publicadas entre os anos de 2006 e 2022; e (4) que abordassem temáticas relacionadas à formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD. No caso dos artigos, foi considerado um critério adicional: (5) publicação em periódicos qualificados nos estratos A1 a B2, no quadriênio 2017-2020. Quanto aos critérios de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos que: (1) estavam publicados em outros idiomas; (2) foram divulgados em revistas sem Qualis ou com Qualis inferior a B2; (3) apresentavam resultados de teses e dissertações já selecionadas para o estudo; e (4) não possuíam autorização para divulgação (no caso de teses e dissertações).

O processo de identificação, seleção e organização das fontes seguiu as quatro etapas metodológicas do estado do conhecimento – bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva –, conforme proposto por Santos e Morosini (2021). Esse processo está ilustrado na imagem 14.

Imagem 14: Etapas metodológicas do estado do conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Santos e Morosini (2021, p127).

Com base nas etapas anunciadas, selecionamos para a amostra 30 trabalhos que tratam a formação inicial de professores de educação física pela modalidade de EaD como campo nuclear de estudo, sendo que destes 13 são artigos, 11 dissertações e 6 teses. Nos quadros 4, 5 e 6 a seguir apresentamos os trabalhos selecionados.

Quadro 4: Artigos encontrados no Portal Periódicos da CAPES

ARTIGOS			
Ano	**Autores**	**Periódicos/Base de dados**	**Título**
2012	Fernanda Cruvinel Pimentel, Ari Lazzarotti Filho, Ana Marcia Silva	Revista Pensar a Prática (Portal de Periódicos da Capes)	Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas presencial e a distância em educação física da Universidade Federal de Goiás
2013	Fernanda Cruvinel Pimentel, Ari Lazzarotti Filho, Humberto Luís de Deus Inácio, Edson Marcelo Húngaro, Fernando Mascarenhas	Revista Pensar a Prática (Portal de Periódicos da Capes)	Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação a distância
2013	Ari Lazzarotti Filho, Ana Márcia Silva, Giovani De Lorenzi Pires	Revista Brasileira de. Ciências do. Esporte (Portal de Periódicos da Capes)	Saberes e práticas corporais na formação de professores de educação física na modalidade a distância
2015	Ari Lazzarotti Filho, Fernanda Cruvinel, Ana Márcia Silva, Margarete Zambeli da Silva, Guenther Carlos Feitosa de Almeida	Revista Pensar a Prática (Portal de Periódicos da Capes)	A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade a distância
2016	Jitone Leônidas Soares, Ari Lazzarotti Filho, Jônatas de França Barros, Patrick Ramon Stafin Coquerel, André Ribeiro da Silva	Revista Pensar a Prática (Portal de Periódicos da Capes)	Revisão integrativa das produções acadêmicas sobre o curso de educação física na modalidade a distância – EAD
2017	Adriana Lúcia Leal da Silva, Luiz Clebson de Oliveira Silvano, Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas	Revista de estudios e investigación en psicología y educación (Portal de Periódicos da Capes)	Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física

2017	Ana Luiza B. Anversa, Arestides P. da S. Júnior, Ieda Parra R. Barbosa, Amauri A. B. de Oliveira	Revista Brasileira de Ciência e Movimento (Portal de Periódicos da Capes)	A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD
2017	Juliano Silveira, Giovani de Lorenzi Pires	Revista Pensar a Prática (Portal de Periódicos da Capes)	Educação Física, formação de professores e educação a distância (EAD): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte
2018	Dennia Pasquali, Roberto Pereira Furtado, Ari Lazzarotti Filho	Motrivivência (Portal de Periódicos da Capes)	Formação de professores na modalidade A distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação física
2018	Leandro Jorge Duclos da Costa, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Marcelo Máximo Purificação, Maria Luzia da Silva Santana	Revista Observatório (Portal de Periódicos da Capes)	O ensino e aprendizagem no curso de educação física na modalidade a distância
2019	Rafael Teixeira da Silva, Bruno Gawryszewski	ETD- Educação Temática Digital (Portal de Periódicos daCapes)	A oferta da formação de professores em educação física na modalidade de educação a distância no brasil
2020	Monica de Castro Mello Teruya, Renato de Souza Almeida, Zuleika Zamoner, Patrícia Ortiz Monteiro	Revista Científica de Educação à distância em foco (Portal de Periódicos da Capes)	O Curso de Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância: Reflexões Sobre um Modelo de Vivência de Práticas Corporais
2020	Marcos Benatti Antunes, Helaine Patrícia Ferreira	Revista Científica de Educação à distância em foco (Portal de Periódicos da Capes)	MAPA – Material de Avaliação Prática da Aprendizagem na Graduação em Educação Física a Distância: Relato de Experiência

Fonte: Elaboração própria

Quadro 5: Dissertações encontradas no Catálogo de teses e dissertação da CAPES e na BDTD

DISSERTAÇÕES			
Ano	Autores	Instituição	Título
2011	André Marsiglia Quaranta Orientador: Giovani De Lorenzi Pires	Universidade Federal de Santa Catarina (Catálogo Capes)	Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes do estágio supervisionado
2012	Margarete Zambeli Da Silva Orientador: Alfredo Feres Neto	Universidade Federal de Brasília (Catálogo Capes)	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de educação física
2013	Fernanda Cruvinel Pimentel, Orientador: Fernando Mascarenhas	Universidade Federal de Brasília (Catálogo Capes)	A experiência da universidade de brasília no contexto de expansão da licenciatura em educação física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil
2013	Guenther Carlos Feitosa de Almeida Orientador: Alfredo Feres Neto	Universidade Federal de Brasília (BDTD)	As mediações pedagógicas na formação docente a distância em educação física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais
2015	Vania Fernandes Machado Orientador: Célia Finck Brandt	Universidade Estadual de Ponta Grossa (BDTD)	Formação de professores nas modalidades de educação a distância e presencial: representação social de alunos sobre as modalidades de ensino
2016	Dennia Pasquali Orientador: Ari Lazzarotti Filho	Universidade Federal de Brasília (Catálogo Capes)	Trabalho docente virtual em educação física: saberes docentes e práticas pedagógicas sobre as práticas corporais

2016	Jitone Leônidas Soares Orientador: Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho	Universidade Federal de Brasília (BDTD)	Percepções dos alunos egressos sobre a formação no curso de Educação Física modalidade a Distância da Universidade de Brasília
2016	Roseane de Souza Aquino Orientador: Prof. Dr. Antônio Nascimento Júnior	Universidade Federal de Brasília (BDTD)	Um estudo do ensino de Educação à Distância na Universidade de Brasília
2017	Luís Fernando Orientadora: Célia Regina V. Souza Leite Correia	Centro Universitário Moura Lacerda (Catálogo Capes)	EaD em Educação Física: Formação, Gênero e Inserção no Mercado de Trabalho
2019	Jacqueline Rodrigues Cecchetto Orientador: Samuel de Souza Neto	Universidade Estadual Paulista (Catálogo Capes)	Formação de professores de educação física a distância: desafios e possibilidades do estágio supervisionado
2019	Kelly de Cássia Barradas da Silva Orientador: Antonio Germano Magalhães Junior	Universidade Estadual do Ceará (BDTD)	Política nacional de educação à distância: formação de professores de educação física na modalidade à distância, no âmbito da universidade federal do amapá

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 6: Teses encontradas no Catálogo de teses e dissertação da CAPES e na BDTD

TESES			
Ano	**Autores**	**Instituição**	**Título**
2014	Amaury José Alves Aranha Orientadora: Profa. Dra. Alaide Pellegrini Mammana	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (BDTD)	Uma contribuição ao estudo do ensino de educação física à distância
2016	Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste	Universidade Federal do Espírito Santo (Catálogo Capes)	Experiência formadora em educação a distância: diálogo com professoras tutoras do pró-licenciatura em educação física da universidade federal do espírito santo
2017	Fernanda Cruvinel Pimentel Orientadora: Raquel de Almeida Moraes.	Universidade Federal de Brasília (Catálogo Capes)	As tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em educação física na modalidade a distância
2018	Mariana Pozzatti Orientador: Amarílio Ferreira Neto	Universidade Federal do Espírito Santo (Catálogo Capes)	Formação inicial de professores de educação física a distância: aprendendo com a experiência do pró-licenciatura do CEFD/UFES
2018	Ana Flávia Souza Sofiste Orientadora: Profa. A Dra. Paula Perin Vicentini	Universidade de São Paulo (Catálogo Capes)	Do gosto pelo esporte à distinção como professor de educação física: o processo formativo no PROLICEN da UFES
2019	André Ribeiro da Silva Orientador: Prof. Dr. Jônatas de França Barros	Universidade Federal de Brasília (BDTD)	Licenciatura em educação física a distância da universidade de brasília: percepção discente da tutoria

Fonte: Elaboração própria (2023).

O diagnóstico abrangeu os seguintes aspectos: distribuição dos trabalhos selecionados por ano; localização da produção em periódicos e programas de pós-graduação stricto sensu; principais autores; distribuição geográfica dos pesquisadores; instituições e programas analisados nos estudos; tipo e participantes das pesquisas; temáticas predominantes; categoria administrativa das instituições e cursos de graduação investigados.

5.1 Trabalhos selecionados por ano

Pode-se evidenciar que as pesquisas e estudos relacionados à formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD são recentes e ainda incipientes. Em nossas buscas, os primeiros estudos encontrados datam de 2011 (dissertação), 2012 (artigo) e 2014 (tese), conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos selecionados por ano

ANO	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
2011	-	1	-
2012	1	1	-
2013	2	2	-
2014	-	-	1
2015	1	1	-
2016	1	3	1
2017	3	1	1
2018	2	-	2
2019	1	2	1
2020	2	-	-
Total	**13**	**11**	**6**

Fonte: Elaboração própria (2023).

Após cinco anos da primeira oferta de um curso de graduação nessa modalidade (2006), encontramos o primeiro trabalho sobre a problemática da formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD. Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2011, cujo foco foi a experiência dos acadêmicos no estágio curricular supervisionado no curso de Educação Física oferecido pela UnB no âmbito do sistema UAB (Quaranta, 2011).

Entre os anos de 2011 e 2020, a quantidade de trabalhos encontrados oscilou entre um número reduzido de publicações e um crescimento tímido: 2011 (1), 2012 (2), 2013 (4), 2014 (1), 2015 (2), 2016 (5), 2017 (5), 2018 (4), 2019 (4) e 2020 (2). O maior número de trabalhos identificados ocorreu nos anos de 2016 e 2017, com cinco publicações cada. Além disso, a maioria dos estudos analisados são artigos (13), seguidos por dissertações (11) e teses (6). É importante destacar que foram excluídos artigos derivados de dissertações e teses selecionadas, a fim de evitar a duplicação de informações. Isso implica considerar que o número de artigos publicados sobre o tema entre 2011 e 2020 pode ser ainda maior do que o registrado neste levantamento.

Apesar de o quantitativo de 30 trabalhos encontrados ser expressivo, considerando o período analisado (2006-2022), que abrange 17 anos, e o crescimento exponencial dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) na modalidade de EaD ao longo

desse intervalo, torna-se evidente que o número de publicações e o interesse de pesquisadores sobre o tema ainda são incipientes. Como hipótese para essa lacuna, destaca-se que a produção do conhecimento em Educação Física, majoritariamente desenvolvida por pesquisadores das universidades públicas, permanece centrada em questões específicas da área, com pouca articulação com problemáticas mais amplas relacionadas às políticas públicas e ao avanço do setor privado — especialmente considerando que a EaD, nos últimos anos, tem se expandido de forma predominante nesse setor.

A esfera privada, com e sem fins lucrativos, ofertou o primeiro curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD em 2006 (1 curso) e, em 2022, esse número já havia alcançado 113 cursos. No que se refere aos cursos de bacharelado, a primeira oferta ocorreu em 2012 (1 curso), chegando a 140 cursos em 2022.

Na esfera pública, o primeiro curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD foi ofertado em 2007 (1 curso). Esse quantitativo atingiu seu maior crescimento em 2012, com 27 cursos, e, em 2022, registrava apenas 15 cursos em funcionamento. Em relação aos cursos de bacharelado, a primeira oferta pública ocorreu em 2020 (1 curso) e, em 2022, havia somente 1 curso ativo na esfera pública.

A análise da distribuição temporal dos trabalhos selecionados revela que a pesquisa sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD ainda é incipiente e apresenta um crescimento lento e irregular. O período entre 2011 e 2020 evidencia oscilações no número de publicações, sem uma consolidação contínua da produção acadêmica, o que sugere que o tema ainda carece de maior interesse e aprofundamento por parte da comunidade científica. A predominância de artigos em relação a dissertações e teses sugere que os pesquisadores têm optado por esse formato de circulação do conhecimento, dada sua maior capilaridade e alcance. Ainda assim, o fato de que apenas em 2016 e 2017 foram identificadas cinco publicações em um mesmo ano evidencia a ausência de um fluxo regular de estudos sobre o tema, apontando para a necessidade de maior continuidade e sistematização da produção científica nessa área.

5.2 Localização da produção em periódicos e Programas de Pós-graduação Stricto Sensu e os principais autores

Quanto às publicações por periódico, classificação Qualis e área-mãe[55], observa-se que a maioria dos trabalhos analisados está publicada em periódicos da área de Educação Física (8), sendo eles: Pensar a Prática (5), Revista Brasileira de Ciência do Esporte (1), Motrivivência (1) e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (1), conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Artigos selecionados por periódico

Qualis	Periódicos científicos	Área mãe	Nº
B2	Pensar a Prática	Educação Física	5
A2	Revista Científica de Educação a Distância em Foco	Ensino	2
B1	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	Educação Física	1
B2	Motrivivência	Educação Física	1
A3	Revista de estudios e investigación en psicología y educación	Educação	1
B2	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	Educação Física	1
A2	Revista Observatório	Comunicação e informação	1
A1	ETD - Educação Temática Digital	Educação	1
Total			13

Fonte: Elaboração própria (2023).

Cabe destacar que há trabalhos publicados em periódicos vinculados a outras áreas mãe, cujo foco e escopo abrangem temáticas do campo mais geral da educação, incluindo a EaD. Essa constatação indica, ainda que de forma tímida, um interesse crescente dos pesquisadores em expandir a produção científica da Educação Física para outros campos do conhecimento, bem como em divulgar estudos em periódicos especializados, como a Revista Científica de Educação a Distância em Foco[56], que tem como principal finalidade difundir a produção acadêmica de pesquisadores da área de EaD, inseridos em instituições do Brasil e do exterior.

É relevante mencionar que a Revista Pensar a Prática é vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG) e está localizada geograficamente na região Centro-Oeste, onde os pesquisadores com maior quantidade de trabalhos sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD possuem vínculo institucional, conforme será observado posteriormente.

A tabela 3 evidencia que a maioria das teses e dissertações sobre a formação inicial de professores na modalidade de EaD está vinculada a Programas de Pós-Graduação das áreas de Educação Física (8) e Educação (5).

---

[55] Área mãe refere-se à grande área do conhecimento à qual um periódico científico ou programa de pós-graduação está vinculado. No contexto da avaliação da produção acadêmica, essa categorização é utilizada para classificar a origem disciplinar das publicações, permitindo identificar quais campos do conhecimento concentram maior volume de pesquisas sobre determinado tema. No Brasil, essa categorização é frequentemente adotada pela CAPES, especialmente no Qualis Periódicos, que classifica os periódicos científicos de acordo com as áreas do conhecimento (CAPES, 2016; 2021).

[56] Revista Científica de Educação a Distância em Foco. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/about.

Tabela 3: Programas de Pós-graduação das teses e dissertações

Programa de pós-graduação em educação física	8
Programa de pós-graduação em educação	5
Mestrado profissional em planejamento e políticas públicas	1
Mestrado em economia e gestão do setor público	1
Programa de pós-graduação em ciências da saúde	1
Programa de pós-graduação em desenvolvimento humano e tecnologias	1

Fonte: Elaboração própria (2023).

Considerando o potencial da pós-graduação na produção de conhecimento crítico, capaz de contribuir para o encaminhamento e a resolução de problemáticas significativas em diferentes áreas do saber, Soares *et al.* (2021), em um estudo recente sobre a formação docente em Programas de Pós-Graduação em Educação Física, identificam que:

> [...] embora 23 Programas apresentem possibilidades de circunscrição dos estudos científicos na perspectiva sociocultural e/ou pedagógica da Educação Física, 10 Programas não fazem sequer menção à Formação de Professores como presumível tema aglutinador. Dos 13 Programas que promovem tal indicação, 7 optam por incluir esse domínio em uma configuração mais genérica, enquanto 6 estruturam linhas de pesquisa (Saores, *et al*., 2021, p.8).

Além disso, os autores constatam, a partir da análise dos títulos e descritores das linhas de pesquisa, a construção terminológica do campo em questão, evidenciando que "a escolha pela denominação Formação em Educação Física, Formação Profissional, Formação de Professores ou Formação Docente expressa, no fundo, o debate epistêmico pela identidade acadêmico-profissional resultante do processo formativo" (Soares *et al.*, 2021, p. 10). Os resultados ainda indicam que a maioria dos programas de pós-graduação apresentam áreas de concentração que reafirmam a hegemonia da perspectiva biodinâmica na formação acadêmica em Educação Física.

Com base na reflexão dos autores, podemos evidenciar que a formação docente, de modo geral, ainda é um campo de estudo incipiente nos programas de pós-graduação em Educação Física. A existência de apenas oito pesquisas relacionadas à formação inicial de professores pela modalidade de EaD reforça a marginalização dessa problemática de pesquisa no interior desses programas. No entanto, é relevante notar que estudos sobre essa temática têm sido desenvolvidos em programas de outras áreas, como a Educação.

Esse fenômeno sugere que os pesquisadores encontram, nesses programas, mais possibilidades concretas para abordar determinados temas da Educação Física, seja por meio de fundamentações teóricas mais amplas, seja pelo próprio direcionamento das linhas de pesquisa e da oferta de cursos na pós-graduação em Educação. Dessa forma, essa migração para

programas de Educação pode indicar tanto uma limitação estrutural dos programas de Educação Física quanto uma maior receptividade da área das humanidades em geral para investigações sobre a formação docente e suas especificidades no contexto da EaD.

A maioria das teses e dissertações foi publicada na Universidade de Brasília (UnB), que concentra oito estudos sobre a temática. A UnB foi pioneira na oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD em instituições públicas no Brasil, no âmbito dos programas Pró-Formação e Universidade Aberta do Brasil (UAB). No Sistema UAB, a Universidade ofertou o curso de licenciatura em Educação Física em quatro editais (2007, 2009, 2010 e 2020), totalizando 790 vagas distribuídas em 14 municípios de 10 estados da Federação. Já no Pró-Licenciatura, a UnB participou de um único edital, em 2006, ofertando 410 vagas.

A Faculdade de Educação Física da UnB oferece três cursos de graduação, sendo dois presenciais (licenciatura e bacharelado) e um de licenciatura na modalidade a distância. Este último possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio e funciona no âmbito do Sistema UAB, por meio de editais específicos. De acordo com o PPP do curso, o processo de institucionalização do ensino a distância enfrenta dois grandes desafios: a) superar a resistência e o preconceito em relação à modalidade de EaD; b) definir uma estrutura organizacional integrada às atividades-fim da universidade. Nesse sentido,

> [...] essa estrutura deve garantir a qualidade de ensino, pesquisa e extensão pelo suporte às atividades docentes/discentes, na qual a seleção dos conteúdos, o uso de estratégias adequadas de aprendizagem e a destinação de recursos financeiros institucionais são fundamentais. Diversas ações têm sido desenvolvidas na UnB no rumo da institucionalização, dentre as quais destacam-se a inclusão do ensino de graduação no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu no Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI). Outra ação importante para o processo de institucionalização, no âmbito das unidades acadêmicas, é a apresentação de propostas de convergência entre os projetos pedagógicos da EaD e presencial que resulta na adoção de projetos pedagógicos similares (UNB, 2019, p.5-6).

Todos os cursos de graduação ofertados pela UnB na modalidade de EaD estão vinculados à UAB e, portanto, à política de editais da CAPES. Uma das principais bandeiras de luta dos defensores da EaD no interior das IES públicas é a sua institucionalização, ou seja, a criação de uma estrutura política, jurídica e de infraestrutura integrada à dinâmica institucional e financeira das universidades.

A UnB conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), que teve seu primeiro edital de seleção para o mestrado em 2006 e para o doutorado em 2014. O programa tem se destacado na produção de pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD, especialmente no contexto das experiências desenvolvidas na própria UnB e na Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada no Estado

de Goiás, na Região Centro-Oeste do Brasil. No âmbito desse programa, foram produzidas cinco dissertações e duas teses selecionadas neste estudo.

O professor Ari Lazzarotti Filho, da UFG, é colaborador do PPGEF/UnB[57] desde 2013 e orienta pesquisas de mestrado e doutorado na área de concentração "Estudos socioculturais, políticos, pedagógicos e psicológicos da Educação Física", especificamente na linha de pesquisa “Aspectos socioculturais, educacionais e da promoção da saúde das práticas corporais”, com foco na temática “Formação e intervenção profissional em Educação Física”. Ele possui oito publicações sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD, sendo duas dissertações de mestrado orientadas no PPGEF/UnB e seis artigos científicos.

Outra pesquisadora de destaque é a professora Fernanda Cruvinel Pimentel, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), que dedicou sua dissertação de mestrado (PPGEF/UnB) e sua tese de doutorado (Educação/UnB) ao estudo da EaD na formação docente em Educação Física. Além disso, ela contribuiu com três artigos científicos selecionados neste estudo, alguns dos quais em coautoria com o professor Ari Lazzarotti Filho. Ambos são os autores mais referenciados nas pesquisas analisadas: os estudos de Ari Lazzarotti são citados 34 vezes e os de Fernanda Pimentel, 33 vezes nas referências dos trabalhos selecionados.

A expressiva quantidade de publicações desses pesquisadores os posiciona como referências no estudo da oferta de cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD, sobretudo no contexto das experiências desenvolvidas em IES públicas. Pode-se inferir que, no campo da produção do conhecimento, ambos se consolidam como pesquisadores dedicados à análise das problemáticas relacionadas à EaD, com o objetivo de qualificar sua oferta e aprimorar sua efetividade pedagógica.

5.3 Distribuição geográfica dos autores

Quanto à distribuição geográfica por autoria e vínculo institucional, constata-se uma assimetria e desigualdade regional na produção do conhecimento sobre o tema. A maior concentração de autores está na Região Centro-Oeste (15), seguida pelo Sudeste (12), Sul (10), Norte (4) e Nordeste (3), além de um autor com vínculo uma Universidade internacional. Os pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade de Brasília (UnB), ambas com cinco autores cada, representam a maior participação em trabalhos.

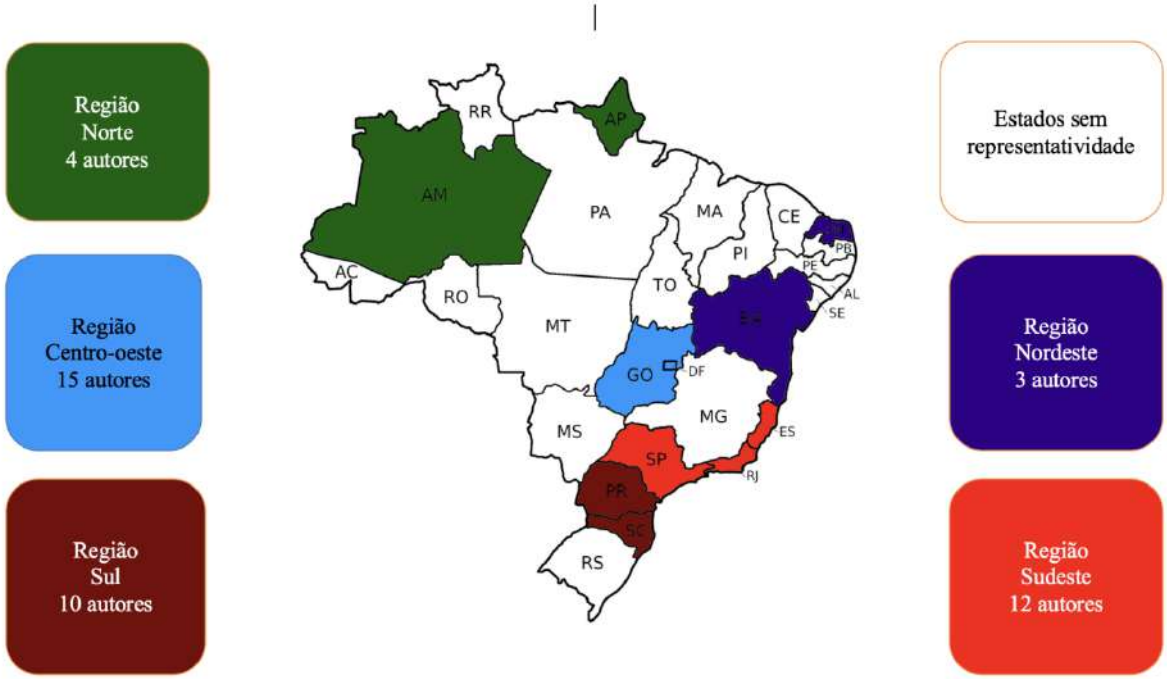
[57] Informação disponível em: https://www.ppgef.unb.br/

Além disso, dos 45 autores dos trabalhos selecionados, apenas 5 possuem vínculo institucional com IES privadas. Do total, 28 estão vinculados a universidades públicas, um a um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia e 10 a outras instituições públicas, como secretarias municipais e estaduais de educação. Um dos pesquisadores analisados possui vínculo com a Universidade de Portugal.

Essa distribuição evidencia que as IES públicas oferecem melhores condições para que os professores atendam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantido pela Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, as IES privadas, focadas majoritariamente na operacionalização do ensino, limitam as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas e publicações científicas. Esse contexto reforça o papel das universidades públicas na produção de conhecimento crítico sobre a formação de professores na modalidade de EaD.

A imagem 15 ilustra a distribuição geográfica dos autores dos trabalhos com base no vínculo institucional.

Imagem 15: Distribuição geográfica, por autoria e vínculo institucional



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na região Norte do Brasil, os únicos estados que possuem autores de trabalhos selecionados são o Amazonas (3) e Amapá (1). Já na região Nordeste, o estado da Bahia (1) e o Rio Grande do Norte (2) são os únicos que possuem autores nos trabalhos. Na região Centro-Oeste, as pesquisas se concentram apenas no estado de Goiás (10) e no Distrito Federal (5). A região Sul está representada pelo estado do Paraná (7) e Santa Catarina (3), enquanto a região Sudeste conta com autores de São Paulo (7), Rio de Janeiro (2) e Espírito Santo (3).

Os dados evidenciam que a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD é um campo de investigação que tem concentrado a produção do conhecimento na região Centro-Oeste e é pouco explorado na maioria dos estados brasileiros. Essa distribuição pode estar relacionada ao fato de que a maior parte da produção acadêmica sobre o tema provém de pesquisadores vinculados a instituições públicas, sobretudo universidades e Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, o que faz com que as pesquisas se concentrem nas experiências de oferta de cursos desenvolvidas por essas IES. A expressividade do número de estudos na região Centro-Oeste está associada à oferta de cursos na modalidade de EaD em universidades públicas, especialmente na UnB e na UFG.

Já o estado do Pará, que não possui autores nos trabalhos selecionados, nunca ofertou o curso de Educação Física na modalidade de EaD em universidades públicas, o que pode explicar a ausência de pesquisas sobre essa temática na região.

5.4 Instituições e programas analisados nos trabalhos

A maioria dos cursos de graduação em Educação Física analisados são experiências desenvolvidas por universidades públicas no âmbito de programas federais como a UAB, o PARFOR e o Pró-Licenciatura. Ao todo, foram identificados 20 trabalhos. Entre os cursos e programas mais estudados, destacam-se os da Universidade Federal de Goiás (UFG/UAB), com oito trabalhos, da Universidade de Brasília (UnB/UAB), com quatro, e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/Pró-Licenciatura), com três.

A UFG ofertou dois cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD: o primeiro vinculado à UAB, em 2009, e o segundo por meio do PARFOR, em 2011. Ambos os cursos foram encerrados em 2016, formando um total de 190 professores (UFG, 2021).

Já a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ofertou uma única experiência de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD por meio do Pró-Licenciatura - Fase II, entre os anos de 2008 e 2014. O curso ofereceu 510 vagas em 10 municípios polos de apoio presencial no estado de Santa Catarina e teve seu encerramento completo em 2015, totalizando a formação de 216 professores (Pozzatti, 2018).

O Edital nº 1 – UnB/UAB, de 26 de agosto de 2019, disponibilizou 150 vagas para o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD, nos municípios de Barretos/SP (30), Buritis/MG (30), Canelinha/SC (30), Santo Antônio da Patrulha/RS (30) e Sarandi/RS (30).

A tabela 4 apresenta todas as IES e programas identificados nos trabalhos selecionados.

Tabela 4: Instituições/programas de Educação Superior analisados nos trabalhos

INSTITUIÇÕES/PROGRAMAS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
UFG/UAB	3	3	-
UFG/UAB e UFG	1	-	-
UNB/UAB	-	3	1
UNB/PROLICEN		1	
UFES/PROLICEN	-	-	3
UFAM	2	-	-
UEPG/UAB	1	1	
UNITAU	1	-	-
UNICESUMAR	1	-	-
UNIFAP/UAB	-	1	-
UFG/UAB e UNOPAR	-	-	1
IES PÚBLICAS/ PARFOR/UAB/PROLICEN		1	-
IES PRIVADAS	-	-	1
NÃO IDENTIFICADO	-	1	1

TOTAL	9	11	6

Fonte: Elaboração própria (2023).

Considerando os 26 trabalhos que analisam experiências de cursos de graduação em Educação Física na modalidade de EaD, apenas quatro têm como objeto de estudo IES privadas. As instituições identificadas foram: a) Universidade de Taubaté (UNITAU/SP), b) Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR/PR), c) Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR/PR) e, por fim, um estudo que não especificou o nome da IES privada analisada.

Esse dado evidencia que os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) ofertados por instituições privadas ainda são pouco investigados nas pesquisas sobre a temática. Tal lacuna pode estar relacionada à menor inserção de pesquisadores dessas instituições no campo da produção científica e ao direcionamento das pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas para suas próprias experiências de EaD. Assim, observa-se, no campo da Educação Física, menor interesse em analisar as realidades vinculadas ao setor privado-mercantil, embora este concentre a maior parte da oferta de cursos nessa modalidade. Essa seletividade contribui para a manutenção de um vazio analítico justamente no espaço em que a EaD mais se expande, limitando a compreensão crítica do fenômeno em sua totalidade. Esse cenário difere do campo da Educação, no qual as investigações sobre a EaD e suas implicações vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990.

É fundamental destacar que as IES privadas, atualmente responsáveis pela maior parte da formação docente no Brasil, são justamente as menos estudadas. Esse cenário se agrava quando se trata da modalidade de EaD, que tem crescido de forma acelerada no setor privado, mas sem um volume correspondente de pesquisas acadêmicas que investiguem suas condições de oferta, impactos pedagógicos e implicações político-econômicas.

A ausência de estudos sobre a formação docente no setor privado e, sobretudo, na modalidade de EaD, revela um vácuo investigativo que limita a compreensão crítica sobre as transformações estruturais do ensino superior no país. Essa lacuna se torna ainda mais expressiva quando observamos a desigualdade regional na distribuição dos estudos, com menor presença de pesquisas em regiões historicamente marginalizadas, como o Norte do Brasil. Diante disso, torna-se imprescindível ampliar as investigações sobre a relação entre a expansão da EaD privada, os interesses mercantis que impulsionam esse crescimento e as consequências para a qualidade da formação de professores no país.

5.5 Tipo e participantes da pesquisa

Quanto aos tipos de pesquisa utilizados nos trabalhos analisados, observa-se a seguinte distribuição: a) pesquisas que combinam abordagem de campo e documental (11); b) pesquisas exclusivamente documentais (9); c) pesquisas baseadas apenas em trabalho de campo (8);

Nos estudos que envolveram pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados mais utilizados foram entrevistas e questionários, sendo que alguns trabalhos também empregaram observação como técnica complementar.

No que se refere às pesquisas documentais, identificou-se uma ampla variedade de materiais analisados, incluindo projetos político-pedagógicos de cursos, documentos institucionais de orientação, materiais didáticos, planos de ensino, relatórios acadêmicos, atas de reuniões, sinopses estatísticas do INEP, entre outros.

Por último , apenas dois artigos utilizaram a metodologia do estado do conhecimento para discutir a oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD. A tabela 5 apresenta um panorama detalhado dos tipos de pesquisa empregados nos trabalhos selecionados.

Tabela 5: Tipo de pesquisa anunciadas nos trabalhos

TIPO	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE	Total
Campo e documental	3	6	2	11
Documental	4	2	3	9
Pesquisa de campo	4	3	1	8

Fonte: Elaboração própria (2023)

Nos trabalhos que envolveram pesquisa de campo, os principais participantes foram: a) estudantes (9); b) tutores (9); c) professores (8); d) egressos (5); e) coordenadores (7); f) orientadores acadêmicos (3). Observa-se que a maioria dos estudos contou com mais de um grupo de participantes, permitindo uma análise mais ampla sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD. A tabela 6 apresenta a distribuição detalhada dos participantes das pesquisas nos trabalhos selecionados.

Tabela 6: Participantes da pesquisa

Participante	Quantidade
Estudante	9
Tutor (a)	9
Professor (a)	8
Egresso (a)	5
Coordenador (a)	7
Orientador (a) acadêmico (a)	3

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os participantes da pesquisa são caracterizados por uma pluralidade terminológica e assumem, na dinâmica de operacionalização de um curso de graduação na modalidade de EaD,

múltiplas tarefas e funções específicas, como resultado da fragmentação do trabalho em cada modelo pedagógico identificado nas pesquisas. O professor, por exemplo, pode ser denominado como formador, conteudista, professor virtual, autor, entre outros. O tutor pode ser classificado como presencial ou virtual, *online*, a distância, local, eletrônico ou de sala de aula. Já um curso de EaD pode contar com diferentes tipos de coordenação, como a do curso, pedagógica, de tecnologia, de tutoria ou do polo, entre outras.

A terminologia e a caracterização das funções assumidas pelos sujeitos no processo administrativo-pedagógico de um curso de EaD variam conforme a concepção de EaD presente no projeto político-pedagógico, no currículo, TICs, nas estratégias metodológicas, no material didático e nas situações de aprendizagem, entre outros aspectos.

De modo geral, os trabalhos analisados mostram que a dinâmica administrativa e pedagógica da EaD funciona como uma engrenagem composta por múltiplos sujeitos e funções diversas. Do ponto de vista pedagógico, esse processo inclui desde o profissional responsável por criar e operar o ambiente de aprendizagem até aquele que elabora os conteúdos de ensino (materiais físicos ou digitais) e o que estabelece contato direto com os estudantes, seja virtualmente ou presencialmente, para auxiliá-los na assimilação dos conteúdos e na integralização do perfil profissional esperado.

Os participantes das pesquisas foram questionados principalmente sobre os seguintes aspectos: a) processo de ensino e aprendizagem; b) percepção sobre o processo formativo; c) estágio supervisionado; d) qualidade do curso, entre outros. A análise dos trabalhos revela que, a partir das informações fornecidas pelos sujeitos participantes, a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD apresenta tanto desafios quanto qualidades. Essas características decorrem do modelo de operacionalização adotado, bem como da estrutura administrativa, pedagógica e da infraestrutura disponibilizada pelas instituições.

Sobre a caracterização dos modelos de EaD, Belloni (2006), com base na literatura internacional, explica que a produção teórica sobre políticas e práticas da EaD sofre influência dos modelos científicos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos processos produtivos fordista e pós-fordista. O primeiro compreende a produção em massa para mercados de grande escala, caracterizando-se por baixa inovação nos produtos, pouca variabilidade nos processos e baixa responsabilização individual. Já o segundo modelo surge das crises e transformações do sistema capitalista, impulsionado pelo avanço tecnológico, e tem como princípio a alta inovação nos produtos, grande variabilidade nos processos de produção e maior responsabilização dos trabalhadores (Belloni, 2006).

Com a influência do fordismo na EaD, os cursos são estruturados para atender a um mercado massificado de estudantes, sob um modelo altamente centralizado e burocratizado, com forte controle administrativo e uma divisão acentuada do trabalho. Essa fragmentação do processo educativo resulta na criação de diversas funções especializadas, como professores, tutores, designers gráficos, profissionais responsáveis pela produção e distribuição de materiais didáticos e certificadores, que atuam de maneira semelhante a uma linha de produção industrial. Esse modelo ficou conhecido como paradigma industrial ou autoinstrucional da EaD.

Em contraposição, o paradigma sociointeracionista da EaD, influenciado pelo pós-fordismo, promove a descentralização, flexibilização e segmentação do mercado. Esse modelo permite maior autonomia das instituições para ajustar os currículos e métodos de ensino às necessidades dos estudantes, operando de modo híbrido (presencial e a distância). A utilização das redes digitais e das plataformas informatizadas possibilita maior interação entre alunos e professores em um ambiente de aprendizagem dinâmico, incentivando também o trabalho colaborativo.

Para Belloni (2006), os paradigmas da EaD influenciam as propostas e políticas educacionais em diferentes países, podendo se apresentar de forma predominante ou combinada. A autora destaca que há um acúmulo de conhecimento teórico sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediação do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento, todas fundamentadas “na concepção da educação como um processo de autoaprendizagem, centrado no sujeito aprendente, considerado um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem” (Belloni, 2006, p. 6).

Essa especificidade pedagógica pode explicar por que, na maioria dos trabalhos analisados, os estudantes e egressos (13) são os sujeitos mais investigados nas pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física, seguidos pelos tutores (8) e pelos professores (9). Esse foco nas pesquisas pode estar relacionado à necessidade de compreender melhor as funções e características desses sujeitos na dinâmica dos cursos de EaD.

Os estudos selecionados permitem inferir que a operacionalização da EaD depende diretamente da concepção e do modelo adotado pela instituição ou pelo programa específico. Essa mediação influencia significativamente a qualidade da oferta do curso superior, bem como a satisfação ou insatisfação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

5.6 Temáticas privilegiadas

Quanto às temáticas privilegiadas nos trabalhos selecionados, é importante destacar que elas não foram categorizadas de maneira rígida, visto que muitos estudos contemplam mais de um tema ou abordam questões não especificadas na tabela 7 — característica típica de um campo ainda em construção e com reduzido número de pesquisas sobre a temática. Em nossas análises, procuramos identificar a temática predominante em cada trabalho, agrupando-os de acordo com suas correspondências.

A partir da leitura dos estudos selecionados, foi possível identificar oito principais temáticas abordadas: a) ensino e aprendizagem; b) percepção sobre a formação; c) estágio curricular supervisionado; d) implantação de curso; e) análise comparativa; f) mapeamento da oferta; g) avaliação de curso; h) trabalho docente. A Tabela 8 apresenta a distribuição dessas temáticas com base nos trabalhos analisados.

Tabela 7: Temáticas abordadas nos trabalhos

Temáticas	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Ensino e aprendizagem	4	2	0	6
Percepção sobre a formação	1	2	2	5
Estágio supervisionado	2	2	0	4
Implantação do curso	0	3	1	4
Análise comparativa	1	1	1	3
Mapeamento de oferta	2	0	0	2
Qualidade do curso	1	0	1	2
Estado do conhecimento	2	0	0	2
Trabalho docente	0	1	1	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.6.1 Ensino e aprendizagem

A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem mobilizou a maioria dos trabalhos selecionados, especialmente em torno da seguinte problemática: como são desenvolvidos os conhecimentos específicos da Educação Física – jogo, dança, lutas, ginástica e esporte –, tradicionalmente centrados no saber fazer, em um curso de graduação na modalidade de EaD, cuja mediação se dá essencialmente por meio das TICs?

Nesse contexto, os estudos investigam diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem nos cursos de formação de professores de Educação Física, considerando múltiplos recortes, tais como: metodologias e avaliação, uso de materiais didáticos, relação e interação entre professor, tutor e estudante, dinâmica de operacionalização e comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem, realização de encontros presenciais e, sobretudo, o estágio curricular supervisionado, entre outros.

Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013), ao analisarem as disciplinas que abordam as práticas corporais, evidenciam o tensionamento vivenciado no curso de licenciatura em

Educação Física na modalidade de EaD entre o "saber das práticas corporais" (SDPC), historicamente constituído como elemento definidor dessa área do conhecimento, e o "saber sobre as práticas corporais" (SSPC), como destacado no excerto a seguir:

> No caso de cursos na modalidade a distância, estes constituem um contexto novo que acirra e tensiona suas ambiguidades, colocando em xeque a tradição do Saber Das Práticas corporais (SDPC). [...] O SDPC aparece como preocupação do curso na nova modalidade, e é expresso tanto nos documentos como nas entrevistas realizadas com os componentes da equipe pedagógica, sendo considerado importante para a formação dos professores de EF. No entanto, o curso desenvolve-se com fortes tendências para a valorização do Saber Sobre as Práticas Corporais (SSPC) e, sendo assim, o conhecimento teórico sistematizado ocupa a centralidade dessas disciplinas e, talvez, de todo o curso (Lazzarotti Filho; Silva; Pires, 2013, p.212-213).

Como proposição para qualificar a efetividade pedagógica nas disciplinas destinadas às práticas corporais, os autores apontam: a) maior investimento no desenvolvimento das disciplinas voltadas às práticas corporais nos cursos de formação de professores; b) mais investigações sobre seus procedimentos didático-metodológicos na formação em nível superior, com a finalidade de trazer à tona as boas práticas (Lazzarotti Filho; Silva; Pires, 2013).

Outro estudo que sintetiza bem essa dimensão do processo de ensino e aprendizagem no curso de licenciatura na modalidade de EaD é a dissertação de Silva (2012), que analisou as mensagens postadas nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem pelos estudantes, considerados os principais atores no processo de mediação e interação nesse contexto.

A pesquisa apontou que o processo de ensino e aprendizagem "não conseguiu romper com o velho modelo das escolas de correspondência, fortemente caracterizado pelo baixo diálogo e por poucas possibilidades dos usos de recursos midiáticos e das TIC" (Silva, 2012, p.). Acreditando no potencial da EaD, a autora afirma que "observamos indícios de que é possível a superação desses modelos presentes no curso investigado, com a superação daqueles limites tênues, na busca de um processo formativo permeado por diálogo constante" (Silva, 2012, p. 82).

O estudo de Antunes e Ferreira (2020) relatou a experiência de aprendizagem com o Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA), no formato de vídeo, no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância, ofertado por uma instituição de ensino superior privada, a UNICESUMAR. A pesquisa abordou as disciplinas de Ginástica Escolar, Esportes Coletivos: Futsal e Futebol, Esportes Individuais: Atletismo, Fundamentos de Rítmica e Dança e Luta. O MAPA é uma metodologia vinculada a um modelo de ensino centrado no aluno e no desenvolvimento da destreza prática.

> O MAPA, como atividade prática apresenta-se com um roteiro sistemático na plataforma digital do acadêmico, que deve ser estudado, preparado, treinado e posteriormente filmado. Os vídeos produzidos pelos alunos são postados em sítio de domínio público e de fácil acesso, na plataforma *Youtube* no formato não listado, que significa acesso restrito pela pessoa que postou, podendo ser visualizado por quem tem acesso ao *link*. Após a postagem, o acadêmico os compartilha no sistema institucional para avaliação dos tutores (Antunes; Ferreira, 2020, p.4).

Para os autores, essa metodologia de avaliação das disciplinas práticas do curso de Educação Física na modalidade de EaD permitiu reduzir as adversidades que dificultam a aproximação dos alunos com os conteúdos da Educação Física, além de estimular a reflexão sobre esses conhecimentos. Além disso, destaca-se que "o futuro professor vivencie atividades que posteriormente serão repassadas aos alunos na escola, tornando-o apto a estagiar e/ou atuar nos diferentes níveis do ensino e nas diversas disciplinas propostas pelo curso de Educação Física" (Antunes; Ferreira, 2020, p.7).

Nota-se que a maioria dos estudos sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD está preocupada com a efetividade pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, garantindo que os estudantes do curso tenham acesso aos conhecimentos próprios da área. Esse cenário se justifica pelo constante conflito entre a especificidade da Educação Física, que exige uma relação indissociável entre teoria e prática, e o modelo de ensino adotado na EaD, no qual a mediação ocorre predominantemente por meio das TICs. Nessa configuração, a vivência e a experimentação dos conteúdos de ensino tornam-se precárias e fragilizadas, o que interpela a comunidade acadêmica a desenvolver estudos, propor estratégias e elaborar arranjos metodológicos capazes de minimizar os desafios da relação entre teoria e prática.

5.6.2 Percepção sobre a formação

Quanto à percepção sobre a formação, os estudos analisados buscaram identificar quem são os sujeitos dos cursos e qual a sua visão sobre o processo formativo. A dissertação de Soares (2016) investigou o curso de licenciatura em Educação Física ofertado pela UAB no âmbito do Pró-Licenciatura e constatou que a maioria dos egressos relatou estar satisfeita ou muito satisfeita com o curso. No entanto, os poucos casos de insatisfação estiveram mais associados a aspectos específicos, como os encontros presenciais e a interação com a coordenação, além das equipes administrativa e tecnológica. Como destaca o autor, "[...] egressos satisfeitos e muito satisfeitos com o curso, sendo que os identificados como pouco satisfeitos foram mais incidentes em questões sobre os encontros presenciais e interações com a coordenação, equipes administrativa e tecnológica do curso" (Soares, 2016, p. 93).

Corroborando essa perspectiva, Silva (2019), em sua tese de doutorado, analisou a percepção dos discentes sobre o processo de aprendizagem e o trabalho realizado pelo tutor a distância no curso de licenciatura ofertado pela UnB/UAB. O autor identificou tanto aspectos que contribuíram para uma experiência formativa positiva quanto desafios que impactaram negativamente os estudantes. Entre os fatores apontados como satisfatórios, destacam-se a facilidade de interação, o respeito e proximidade dos tutores nos fóruns, além do retorno rápido e qualificado dos feedbacks. Por outro lado, os discentes também relataram dificuldades relacionadas à ausência de suporte permanente, atrasos nas correções das atividades e pouca sensibilidade dos tutores quanto ao ritmo e realidade dos alunos. Nesse sentido, Silva (2019, p. 72) sintetiza essas percepções ao afirmar:

> Destacaram como satisfação: facilidade de interação; respeito aos discentes; proximidade e presença em fóruns; cobrança de tarefas; questionar as respostas dos discentes; retorno e feedback rápido das atividades; cordialidade; feedback mais completo; incentivo aos discentes à participação das atividades. [...] Destacaram como insatisfação: deixar o discente sem auxílio permanente; ausência no ambiente virtual de aprendizagem; demora nas correções e feedbacks das tarefas e fóruns; ausência nos encontros presenciais; falta de compreensão em relação ao ritmo e realidade dos alunos.

Segundo as pesquisas analisadas, embora a EaD tenha avançado na estruturação de processos formativos, os estudos evidenciam que ainda há desafios relacionados ao suporte pedagógico e à interação entre docentes, tutores e estudantes. A qualidade da formação, conforme apontado nos trabalhos selecionados, está diretamente ligada a esses elementos, o que evidencia a necessidade de aperfeiçoamento contínuo nas práticas de ensino e no acompanhamento dos discentes ao longo do curso. Nesse sentido, a análise da percepção sobre o processo formativo busca identificar os principais fatores que impactam a efetividade pedagógica nos cursos de EaD, apontando aspectos que podem ser aprimorados para qualificar tanto as práticas pedagógicas quanto a gestão administrativa desses cursos.

Pasquali, Furtado e Lazzarotti Filho (2018) analisaram a relação entre o perfil dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD, ofertado pela UFG/UAB, os saberes desenvolvidos ao longo da formação e os motivos de permanência até a conclusão do curso. Os autores constataram que:

> Os estudantes que permaneceram (42,9%) são na maioria mulheres (52,9%); solteiros (51,9%); a porcentagem de 85,7% cursou a educação básica integralmente em escola pública; 88,4% possuem idade média de 35 anos e moram a uma distância média de 34 km do polo. Ficou significativo dessa formação o letramento digital, os saberes pedagógicos desenvolvidos ao longo do curso e os saberes das práticas corporais, ao compreenderem a importância da Educação Física no processo de escolarização. Os motivos da permanência elencados foram a qualidade proporcionada pela universidade pública e aqueles de mérito individual como a persistência, a disciplina e a autonomia (Pasquali; Furtado; Lazzarotti Filho, 2018, p. 164).

Esses achados evidenciam que a permanência no curso está associada tanto a fatores institucionais, como a qualidade da formação oferecida pela universidade pública, quanto a fatores individuais, como a capacidade de organização dos estudantes e sua adaptação ao modelo de EaD.

Compreender a quem se destina, quem são os estudantes e qual é sua percepção sobre os cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) na modalidade de EaD, tanto em IES públicas quanto privadas, são questões fundamentais para o avanço das pesquisas na área. É inegável que a EaD tem sido a única possibilidade de acesso ao ensino superior para uma parcela significativa da população brasileira, seja em instituições públicas ou privadas, dadas as condições objetivas e subjetivas que atravessam esses sujeitos. No entanto, essa problemática precisa ser analisada à luz da luta de classes e da correlação de forças que estruturam o ensino superior, para que seja possível compreender como a modalidade de EaD pode tanto reproduzir quanto desafiar relações sociais que aprofundam a desigualdade social.

Essas reflexões levam a questionar a que projeto de sociedade está vinculado o discurso que enfatiza o mérito individual, a disciplina e a persistência como fatores determinantes para o ingresso e a conclusão de um curso superior. Afinal, a permanência no ensino superior depende exclusivamente dessas características individuais, ou há condicionantes estruturais que dificultam ou impossibilitam o acesso e a continuidade de determinados grupos sociais? Da mesma forma, aqueles que não conseguiram ingressar ou concluir o curso foram, necessariamente, vítimas da própria falta de mérito, disciplina e persistência, ou há barreiras socioeconômicas e institucionais que limitam suas trajetórias? Essas questões, fundamentais para um entendimento crítico da educação a distância e das desigualdades que a atravessam, são frequentemente silenciadas nos estudos sobre essa temática.

5.6.3 Estágio curricular supervisionado

Os trabalhos que privilegiam o estágio curricular supervisionado entendem que, no curso de formação de professores na modalidade de EaD, essa disciplina é fundamental para o processo formativo, pois representa o momento da presencialidade e da prática reflexiva. O estágio permite que os estudantes tenham contato direto com os campos de trabalho e os espaços de atuação profissional, aplicando na prática os conhecimentos teóricos adquiridos por meio da mediação das TICs.

No entanto, as pesquisas analisadas constataram que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado enfrenta diversas problemáticas, tais como deficiência na supervisão por parte

das IES que oferecem o curso, dos polos de apoio presencial e dos professores das escolas, dificuldade de acesso ao PPP das escolas, predominância de práticas pedagógicas tradicionais e comunicação precária entre universidade e escola (Quaranta, 2011; Cecchetto, 2019)

Apesar desses desafios, todas as pesquisas analisadas reforçaram o reconhecimento da centralidade do estágio curricular nos cursos de educação física na modalidade de EaD, identificando-o como um momento significativo da formação acadêmica (Quaranta, 2011), essencial para a prática reflexiva (Anversa *et al.*, 2017), para a formação de um professor crítico (Cecchetto, 2019) e para a aquisição da prática profissional (Silva; Silvano; Mascarenhas, 2017). Para superar as problemáticas enfrentadas na disciplina estágio curricular, Cecchetto (2019, p. 115) propõe:

> [...] melhorar a relação universidade-escola e a supervisão do estágio supervisionado a partir do uso de dispositivos virtuais e considerar o professor-colaborador como formador do estágio a distância, tendo este também o papel de avaliar o estagiário em suas ações utilizando para isso as ferramentas tecnológicas disponíveis.

As proposições da autora sugerem que as atividades presenciais da disciplina de estágio também integrem o uso de ferramentas tecnológicas, considerando que se trata de um curso ofertado na modalidade de EaD, além de defender que o professor-colaborador assuma o papel de formador na disciplina de estágio nesses cursos. No entanto, os estudos que tratam do estágio curricular supervisionado atribuem uma centralidade significativa a essa disciplina, o que parece contraditório, uma vez que, nos cursos de EaD, a formação ocorre predominantemente pela mediação das TICs, sendo o estágio, na maioria das vezes, a única atividade obrigatoriamente presencial. Dessa forma, há uma tensão inerente à estrutura desses cursos, pois, ao mesmo tempo em que se defende a viabilidade da EaD para a formação docente, reconhece-se a necessidade da presencialidade para a apropriação dos processos intrínsecos ao trabalho pedagógico, especialmente na Educação Física, cujos conteúdos envolvem a cultura corporal – jogo, ginástica, esporte, luta e dança, entre outros.

Diante disso, questiona-se até que ponto a EaD, considerando apenas a carga horária destinada ao estágio curricular, consegue atender plenamente às especificidades da formação de professores de Educação Física. Se o estágio é visto como o momento essencial da formação prática, isso não seria, na verdade, uma reafirmação da importância da presencialidade para esse campo do conhecimento? Nesse sentido, os próprios estudos analisados parecem reforçar uma contradição, ao partirem do pressuposto de que a formação adequada em Educação Física

depende da presencialidade – especialmente por meio dos estágios curriculares – para garantir a apropriação dos saberes essenciais à área.

5.6.4 Implantação do curso

Quatro trabalhos analisam o processo de implantação de cursos de Educação Física na modalidade de EaD, buscando compreender as tensões e conflitos vividos pelos sujeitos no âmbito das IES. Esses estudos investigam diferentes experiências institucionais, sendo dois deles voltados para a UnB/UAB (Pimentel, 2013; Aquino, 2016), um para a UNIFAP/UAB (Silva, 2019) e outro para a UFSC/Pró-Licenciatura (Pozzatti, 2018). A análise dessas experiências permite identificar os desafios enfrentados no processo de consolidação desses cursos, que vão desde questões estruturais e administrativas até resistências por parte da comunidade acadêmica. Conforme destaca Pimentel (2013), a implantação do curso da UnB/UAB foi marcada por tensões relacionadas à concepção da formação docente na Educação Física:

> Resistência, desconfiança, desconhecimento e contestação foram algumas das características atribuídas a essa discussão principalmente no início do curso. As principais justificativas pautaram-se na superação do modelo de formação que a EF carregava historicamente correlacionado ao fato de a proposta ser um curso de formação de professores. Logo, o essencial é que novos sentidos fossem atribuídos a essa formação para que não mais se centralizasse no saber-fazer, mas, sim, na importância do saber sobre o saber-fazer e sua contextualização pedagógica (Pimentel, 2013, p. 160).

É possível inferir que o discurso que promoveu a justificativa e a aceitação para a criação dos cursos de Educação Física na modalidade de EaD no âmbito das IES esteve fundamentado na necessidade de uma mudança de postura em relação à identidade da área. Esse discurso enfatizava a superação das dimensões historicamente constitutivas da Educação Física, tais como o saber-fazer, a prática pela prática e a dissociação entre teoria e prática, deslocando o foco para a valorização do "saber sobre o saber-fazer". Dessa forma, a EaD teria sido apresentada como uma possibilidade de transgressão do modelo tradicional da área, buscando romper com a concepção da prática corporal desprovida de fundamentação teórica e pedagógica. No entanto, essa justificativa também revela uma tensão subjacente, pois ao tentar reconfigurar a formação docente da Educação Física, tende a comprometer aspectos essenciais da profissão, como a vivência e a experimentação corporal, que sempre foram centrais na formação e atuação dos professores da área.

Ao transgredir essas dimensões, a formação de professores de Educação Física deveria assumir uma postura que privilegiasse o saber sobre o fazer, a relação entre teoria e prática e a contextualização dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, ao incorporar essas novas dimensões no fazer pedagógico, não haveria, a priori, impedimentos para que a formação docente ocorresse na modalidade de EaD. No entanto, esse discurso, apesar de marcado por resistências, viabilizou rupturas necessárias para a implementação de cursos de Educação Física a distância no âmbito dos programas federais nas IES públicas.

De acordo com Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013, p. 701), esse processo pode ser ilustrado por dois momentos históricos:

> [...] o primeiro foi no ano 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) vinculada à Universidade do Brasil. Com um caráter eminentemente técnico na formação, teve importância significativa para a constituição do que conhecemos hoje da EF no país (MELO, 2007). O segundo momento ocorreu no ano 2005, com a criação do primeiro curso de formação de professores de EF na modalidade a distância. Esse fato inaugura uma nova fase centrada no processo pedagógico mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Se no primeiro momento a centralidade da formação estava no SDPC, no segundo, a centralidade pode estar no saber sobre as práticas corporais (SSPC).

A criação dos cursos de Educação Física na modalidade de EaD é frequentemente considerada um marco importante, sinalizando um possível rompimento com a tradição histórica da área, que privilegiava o saber das práticas corporais, para dar maior centralidade ao saber sobre as práticas corporais. No entanto, a partir dos estudos analisados, não é possível afirmar que essa transição tenha se consolidado. Pelo contrário, observa-se uma forte reivindicação por parte da comunidade acadêmica e dos próprios estudantes pela ampliação e melhor desenvolvimento das disciplinas consideradas “práticas” e dos estágios supervisionados nos cursos de Educação Física na modalidade de EaD.

Esse cenário evidencia uma concepção fragmentada da relação entre teoria e prática e da própria questão técnica. A contradição entre currículos esportivizados e técnicos e a ausência de potencial reflexivo sobre a prática são desafios que podem ser enfrentados no âmbito dos cursos presenciais – na verdade, somente no ensino presencial é possível resolvê-los de maneira adequada. Na modalidade de EaD, essa contradição se intensifica, pois um dos polos fundamentais da formação, a prática, é reduzido em importância, tornando-se secundário ou até acessório. Dessa forma, em vez de contribuir para uma superação dessa tensão, os cursos a distância a aprofundam, dificultando ainda mais a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a prática profissional na Educação Física.

Por outro lado, evidencia-se que, além das contradições internas aos cursos na modalidade de EaD, as políticas de editais e bolsas do governo federal foram fundamentais para o enfrentamento das resistências à sua implementação. Como destacam Ávila, Titon e Evangelista (2019, p. 27), a política de editais "para financiamento de temas em alta configurou numa potente forma de cooptação de segmentos intelectuais radicados nas universidades, públicas especialmente". Isso significa que, a depender do programa e da adesão institucional, são as IES públicas que gerenciam os recursos e distribuem bolsas, viabilizando a atuação de profissionais responsáveis pela operacionalização das atividades administrativas e pedagógicas. Dessa forma, os editais não apenas sustentaram financeiramente a expansão da EaD, mas também funcionaram como um mecanismo estratégico para neutralizar resistências internas nas universidades públicas, consolidando essa modalidade no cenário acadêmico.

Todas as investigações inscritas nessa temática analisam experiências em IES públicas no âmbito dos programas federais voltados para os cursos de licenciatura. Esses estudos evidenciam a problemática gerada pela emergência de uma política pública nacional focalizada e compensatória, cujo objetivo é suprir a carência de professores na área ou regularizar a atuação de docentes sem formação superior adequada. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de institucionalizar essa modalidade nas IES, buscando equilibrar a expansão da oferta com a garantia de uma formação crítica e de qualidade.

O estudo de Pimentel (2013, p. 159) evidencia que "todos os entrevistados são unânimes em falar sobre a importância da institucionalização da EAD na UnB para que o aluno a distância possa se sentir integrado à universidade e não como participante de um programa de assistência emergencial do MEC". Com base na realidade estudada, a autora afirma que, "[...] apesar da potencialidade das novas ferramentas educacionais tecnológicas, o modelo que está colocado para a política do Sistema UAB ainda apresenta muitas lacunas e principalmente falta de seriedade com o trabalho docente" (Pimentel, 2013, p. 164).

Dessa forma, a pesquisa aponta que a ausência de uma estrutura institucional consolidada para a EaD nas universidades públicas compromete a experiência acadêmica dos estudantes e reforça uma concepção precária da modalidade. A percepção dos entrevistados demonstra que, sem um processo efetivo de institucionalização, a EaD tende a ser tratado como uma solução paliativa, sem o devido compromisso com a qualidade formativa e a valorização do trabalho docente.

Silva (2019), ao analisar o processo de implantação do curso de Educação Física na modalidade de EaD na UNIFAP, constatou duas realidades:

> [...] a primeira ancorada na proposta do projeto de criação do curso, que não demonstrou todos os elementos necessários para que o curso fosse implementado, e nas falas dos agentes envolvidos na implantação, que dão conta de um processo embrionário da modalidade a distância no Estado do Amapá, o que proporcionou à UNIFAP experimentar dificuldades diversas; e a segunda realidade posta, está atrelada aos resultados positivos da avaliação in loco, que apontam um processo satisfatório de implantação do curso, com nota três - sendo cinco a nota máxima. (Silva, 2019, p.123-124).

Como principal proposição, o autor defende "a institucionalização efetiva da EaD na UNIFAP, pois isto somaria para o amadurecimento das ações do DEaD[58] e consequente fortalecimento da modalidade a distância na IES" (Silva, 2019, p. 125). Esse posicionamento ressalta a necessidade de consolidar a EaD dentro da estrutura institucional da universidade, garantindo melhores condições para seu desenvolvimento e aprimoramento contínuo.

Sobre a implantação do programa Pró-Licenciatura na UFSC, Pozzatti (2019) afirmou que:

> [...] o Pró-Licenciatura foi desenvolvido na proposta pioneira da universidade de oferecer formação para professores de Educação Física na modalidade a distância no Espírito Santo. No entanto, o caminho percorrido pelos propositores e pela própria IES não permitiu uma consolidação permanente da oferta do curso e, como instaurou uma única iniciativa formadora, não impactou a política de formação de professores no Espírito Santo. Considerando os investimentos em pessoal, em material e financeiros, e ainda, uma possível necessidade por formação na área, é lamentável que não houve continuidade do projeto (Pozzati, 2018, p. 286).

Essa crítica é recorrente nos estudos sobre a modalidade de EaD, destacando que os cursos de Educação Física no âmbito dos programas federais foram desenvolvidos como políticas compensatórias para atender demandas específicas de formação docente. No entanto, a ausência de um processo de institucionalização política e jurídica nas universidades públicas tem comprometido a continuidade e a efetividade desses programas, dificultando sua consolidação como parte estrutural das políticas educacionais de formação de professores.

5.6.5 Análise comparativa de cursos

Três trabalhos apresentam uma análise comparativa de cursos, sendo eles: Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2012) e Machado (2015), que comparam as modalidades presencial e EaD em IES públicas, e Pimentel (2017), que realizou um estudo comparativo sobre a oferta de um curso na modalidade de EaD entre uma IES pública e uma privada. Esses estudos problematizam, respectivamente, as diferenças no perfil dos sujeitos, as representações sociais sobre o processo formativo e as tendências ideológicas presentes na oferta e estrutura dos cursos.

[58] Departamento de Educação a distância.

Os estudos de Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2012) e Machado (2015) concluem que existem diferenças significativas tanto no perfil dos estudantes quanto nas representações sociais das modalidades presencial e a distância. Essas diferenças refletem aspectos socioeconômicos e acadêmicos dos alunos, além da forma como cada modalidade é percebida em termos de qualidade, legitimidade e impacto na formação profissional. Na pesquisa realizada na UFG, por exemplo, foram identificadas distinções relevantes entre os estudantes das duas modalidades, incluindo diferenças socioeconômicas e demográficas, uma maior familiaridade dos alunos do ensino presencial com TIC e uma relação mais próxima com as experiências de práticas corporais (Pimentel; Lazzarotti Filho; Silva, 2012).

Já o estudo de Machado (2015) constatou que as representações sociais dos estudantes das duas modalidades também diferem consideravelmente. Enquanto os alunos do ensino presencial constroem representações mais alinhadas à experiência acadêmica tradicional, os estudantes do EaD enfatizam elementos como tempo, flexibilidade, esforço, autonomia, dedicação, oportunidade e tecnologia como aspectos fundamentais de sua formação. Essas percepções reforçam a distinção entre os perfis dos alunos e indicam que a estrutura e a vivência educacional na EaD são compreendidas de maneira distinta quando comparadas ao ensino presencial.

O estudo de Pimentel (2017) analisa as tendências ideológicas presentes no curso de licenciatura em educação física ofertado pela UGF/UAB e da UNOPAR, por meio de pesquisa de campo e documental. A autora conclui que:

> [...] é possível perceber que há indícios de que a formação de professores de EF a distância na IES privada é para a empregabilidade e não para a emancipação crítica do sujeito. Na IES pública, o discurso não tem esse direcionamento no âmbito da formação, mas compreende-se que a política da UAB por precarizar a atuação docente, limita-se a uma ação formativa mais comprometida com o projeto político pedagógico (Pimentel, 2017, p.122).

O estudo de Pimentel (2017) analisa as tendências ideológicas presentes no curso de licenciatura em Educação Física ofertado pela UGF/UAB e pela UNOPAR, por meio de pesquisa de campo e documental. A autora conclui que:

> [...] é possível perceber que há indícios de que a formação de professores de EF a distância na IES privada é para a empregabilidade e não para a emancipação crítica do sujeito. Na IES pública, o discurso não tem esse direcionamento no âmbito da formação, mas compreende-se que a política da UAB por precarizar a atuação docente, limita-se a uma ação formativa mais comprometida com o projeto político pedagógico" (Pimentel, 2017, p. 122).

Diante dessa constatação e com base em uma análise ampla do contexto que impulsionou o desenvolvimento da EaD no cenário da reforma neoliberal, influenciado pelas orientações de organismos internacionais, a autora argumenta que o problema não está na especificidade da formação de professores de Educação Física a distância. Em vez disso, a questão central reside na forma como a política foi estruturada, estando intrinsicamente vinculada à ideologia desses organismos internacionais.

Em sua dissertação de mestrado, Pimentel (2013, p. 1) já havia afirmado que "o intuito deste trabalho não é negar as contradições ou os desafios ainda peculiares a essa modalidade de ensino superior, como também não objetiva entrar em uma discussão sobre os argumentos contra ou a favor".

A ausência de um posicionamento mais explícito nos estudos comparativos sobre a EaD na formação de professores de Educação Física compromete a profundidade da análise e inviabiliza uma avaliação crítica da modalidade. Ao adotarem uma postura de neutralidade, esses estudos evitam questionar a própria existência e viabilidade dessa modalidade na formação docente. Além disso, essa neutralidade tende a reforçar o discurso de que, embora existam contradições, elas podem ser superadas com medidas como a institucionalização da EaD no âmbito das IES, um maior engajamento de professores, tutores e estudantes, aprimoramentos na estrutura dos cursos, entre outros. Essa postura acaba por reforçar o discurso de que é possível desenvolver a formação em Educação Física na modalidade de EaD, seja em IES públicas ou privadas.

Ainda que os trabalhos inseridos nessa temática apresentem contradições, reflexões e diferenças identificadas nas análises comparativas, não se observa uma demarcação clara de posicionamento crítico em relação à modalidade de oferta dos cursos de Educação Física (presencial ou a distância) em IES públicas ou privadas. A partir dos estudos analisados, nota-se que a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD não é considerada, em si, inerentemente positiva ou negativa, mas compreendida como dependente da forma como é operacionalizada e da ideologia à qual se vincula.

5.6.6 Mapeamento da oferta de curso na modalidade de EaD

Dois trabalhos analisam o mapeamento da oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD a partir dos dados do Censo da Educação Superior: Pimentel *et al.* (2013) e Silva e Gawryszewski (2019). Embora em contextos históricos distintos, ambos identificaram uma tendência de crescimento na oferta de cursos, no número de vagas, matrículas e concluintes na modalidade de EaD, tanto na esfera pública quanto na privada.

O estudo de Pimentel *et al.* (2013) analisou a oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD no Brasil com base nos dados do CENSUP de 2006 a 2013, editais da UAB e Sistema e-MEC, evidenciando um crescimento significativo dessa modalidade, impulsionado por políticas governamentais como o Sistema UAB e o Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), além do avanço do setor privado no ensino superior.

De acordo com Pimentel *et al*. (2013, p. 1188), "a expansão do ensino superior no Brasil passa a se caracterizar pela flexibilização e diversificação", sendo a EaD uma das principais estratégias para ampliar o acesso à formação de professores. Como resultado desse mapeamento, foram identificados 28 cursos de Educação Física a distância, dos quais 24 foram ofertados por instituições públicas e gratuitas através do Sistema UAB, enquanto 4 foram ofertados por outras instituições. Apesar da menor quantidade de cursos oferecidos por essas outras instituições, a quantidade de vagas disponibilizadas por elas representa quase 50% do total de matrículas, demonstrando a forte presença do setor privado na expansão da EaD.

Diante dessa expansão, os autores destacam como preocupação os parâmetros para o credenciamento e a avaliação da qualidade dos cursos e da formação docente no Brasil. Pimentel *et al.* (2013), entre diversas questões relacionadas ao crescimento da oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD, apontam:

> Outra preocupação que acaba sendo decorrente é em relação ao acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos, sejam eles públicos ou privados, tendo em vista o cuidado necessário com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que envolve a equipe gestora, os professores, tutores, infraestrutura física e material presente nos polos de apoio presencial, dentre outras características" (Pimentel et al., 2013, p. 1189).

Como proposição, os autores indicam a "necessidade de estudos aprofundados sobre o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade, o que demanda a incorporação do tema da formação profissional à distância na agenda de pesquisa da área" (Pimentel *et al*., 2013, p. 1187). Assim, o estudo reforça a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre os impactos dessa modalidade na formação de professores, enfatizando a importância de uma avaliação criteriosa para que a EaD cumpra seu papel de maneira efetiva na educação superior.

A crescente oferta de cursos de Educação Física na modalidade de EaD, conforme apontado por Pimentel *et al.* (2013), levanta questões fundamentais sobre a qualidade da formação docente e os desafios estruturais dessa modalidade. Embora a supervisão e a avaliação sejam apontadas como mecanismos de controle, a própria lógica mercadológica que impulsiona a expansão da EaD deve ser objeto de preocupação dos estudiosos. Dessa forma, a proposição de incorporar o tema à agenda de pesquisa da área é válida, mas insuficiente se não vier

acompanhada de uma crítica estrutural mais profunda sobre os limites e impactos da EaD na formação de professores.

O estudo de Silva e Gawryszewski (2019) evidencia a contínua expansão da formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD no Brasil, com base nos dados do CENSUP, especialmente entre 2006 e 2017. A pesquisa mostra que, em 2017, o curso de licenciatura em Educação Física era o segundo mais ofertado entre os cursos voltados para a formação de professores na modalidade a distância, totalizando 74.498 matrículas, um aumento expressivo em relação aos anos anteriores. Esse crescimento foi impulsionado, sobretudo, pelo setor privado, que concentrou 96% das matrículas, evidenciando a mercantilização da EaD. O estudo destaca que a Universidade do Norte do Paraná (Unopar) se sobressai como a principal instituição ofertante, responsável por uma parcela significativa das vagas disponíveis.

Além disso, Silva e Gawryszewski (2019) questionam a própria legitimidade da oferta de cursos de licenciatura na modalidade de EaD, considerando a complexidade e a importância social do trabalho docente. Os autores destacam que:

> Cabe a reflexão sobre se a EaD pode vir a proporcionar esses elementos importantes no processo de formação do aluno, um percurso sólido com vivências práticas, com pesquisa, extensão e ensino de qualidade, sendo capaz de ir além da certificação em massa (o que não tem se confirmado até o momento, sobretudo nas instituições privadas). Também questionamos a prioridade dada à expansão da formação de professores justamente por meio de programas por essa modalidade. Parece que, ao optar por essa via de formação, entendem que a questão educacional vai ser superada apenas com a certificação em massa. Se esta for a via, estaremos mal (Silva; Gawryszewski, 2019, p. 799).

Além disso, os autores ressaltam que o crescimento acelerado da EaD exige um aprofundamento crítico, pois trata-se de "um processo social que altera significativamente as formas de ensino e aprendizagem na educação superior e que cria um novo nicho de mercado para o setor privado, tutelado e estimulado pelas ações políticas do Estado" (Silva; Gawryszewski, 2019, p. 760).

A análise dos estudos de Pimentel *et al.* (2013) e Silva e Gawryszewski (2019) evidencia que a expansão da EaD na formação de professores de Educação Física não pode ser analisada apenas sob a ótica do aumento da oferta de cursos e matrículas, mas deve ser problematizada em relação à sua efetividade pedagógica e aos impactos na qualidade da formação docente. Ambos os trabalhos demonstram preocupação com a expansão dos cursos de Educação Física na modalidade de EaD na esfera privada, afirmando a necessidade de mais pesquisas para compreender esse fenômeno.

5.6.7 Qualidade dos cursos

A discussão sobre a qualidade dos cursos na modalidade de EaD permeia todos os trabalhos selecionados, porém, apenas dois estudos colocam essa temática como central: Aranha (2014) e Lazzarotti Filho *et al.* (2015).

Aranha (2014), ao investigar a qualidade dos cursos de Educação Física na modalidade de EaD por meio da análise do investimento em infraestrutura em uma IES privada, constatou um baixo investimento em laboratórios e quadras esportivas, espaços fundamentais para garantir a vivência prática nos encontros presenciais. Diante dessa constatação, o autor afirma que "os sistemas universais de avaliação do ensino superior não são suficientes para avaliar a infraestrutura, é preciso implementar métodos mais precisos para detectar e acompanhar a relação entre investimentos e qualidade dos cursos" (Aranha, 2014, p. 89).

Lazzarotti Filho *et al.* (2015), com base em 16 entrevistas realizadas com diversos profissionais envolvidos no curso de Educação Física da UFG/UAB, incluindo professores, tutores presenciais, orientadores acadêmicos, a coordenadora do curso e estudantes, além da análise do projeto pedagógico, identificaram tanto os problemas quanto os aspectos positivos da modalidade de EaD:

> Dentre os principais problemas, destacam-se a falta de estrutura dos Polos, o não domínio das TIC, a intensificação do trabalho docente e a não presença física. Como qualidades destacam-se o letramento digital, a flexibilidade do tempo e de horário, a democratização do acesso ao ensino superior, a melhoria da comunicação através da escrita e o desenvolvimento da autonomia (Lazzarotti Filho *et al.*, 2015, p.648).

Pode-se notar que a noção de qualidade na EaD é um tema controverso e multifacetado. A concepção de qualidade nessa modalidade tende a ser pautada pela oferta da educação como serviço, em que a flexibilidade, o domínio das TICs, a infraestrutura, a acessibilidade, a autoaprendizagem e a chamada "democratização" do acesso ao ensino superior são promovidas como diferenciais. No entanto, esses fatores nem sempre estão associados a uma formação com base teórica consistente e crítica, o que levanta questionamentos sobre a efetividade da EaD para garantir uma formação docente de qualidade.

Na maioria dos trabalhos selecionados, não há implicações ou problemas previamente estabelecidos quanto à oferta dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) na modalidade de EaD. As discussões concentram-se, sobretudo, na forma como essa modalidade é operacionalizada e apropriada por agentes públicos e privados, com destaque para as variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, os desafios apontados recaem sobre sua implementação, estruturação e sobre as condições de garantia de uma formação de qualidade capaz de articular teoria e prática de maneira efetiva.

.

Apesar de os estudos supracitados não apresentarem proposições concretas para os problemas identificados, a crença de que esses desafios poderiam ser minimizados ou superados por meio de ajustes na EaD, tais como a ampliação da interação entre professores, tutores e estudantes, a melhoria da infraestrutura tecnológica nos polos, a formação continuada dos docentes e tutores, o fortalecimento da supervisão e regulamentação dos cursos, a institucionalização da EaD no âmbito das IES públicas e investimentos estruturais em bibliotecas virtuais, laboratórios e espaços físicos, não supera a noção de que a educação superior é tratada como um serviço voltado a atender as expectativas dos "clientes". Assim, ajustes pontuais podem mitigar alguns dos desafios da EaD, mas não resolvem as contradições inerentes ao modelo de ensino a distância na formação de professores, especialmente ao se considerar a complexidade e a qualidade exigidas para atuar na formação humana de crianças, jovens, adultos e idosos.

Sobre esse debate, Alonso (2010, p. 1322) apresenta uma importante reflexão:

> As discussões sobre a EaD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a ela, vêm acompanhadas, quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso. É frequente questionar, por exemplo, que especialidades ou campos da formação poderiam se prestar, mais ou menos, à sua organização. Vemos surgir assim “feudos”, em que se convenciona trabalhar, ou não, com a EaD, isso como forma/modo de se conservar a qualidade na formação. E o termo qualidade se converte no critério para afirmar ou negar a EaD como possibilidade educativa.

A reflexão de Alonso (2010) problematiza a forma como a qualidade é utilizada como critério para legitimar ou negar a EaD no ensino superior, muitas vezes sem um aprofundamento crítico sobre sua implementação e impactos. A criação de “feudos” acadêmicos que delimitam quais áreas podem ou não adotar essa modalidade reflete tanto resistências institucionais quanto a falta de um consenso sobre os parâmetros de qualidade na EaD. Assim, o debate sobre qualidade na EaD não deve ser reduzido à sua viabilidade em determinadas áreas ou a aspectos específicos de cada curso em particular, mas ampliado para considerar as condições reais de ensino e aprendizagem e, no caso da formação de professores em geral e da Educação Física em particular, sua compatibilidade com uma formação crítica e de base teórica consistente, capaz de enfrentar a realidade dinâmica da docência no Brasil.

Em um estudo mais recente, Maieski, Casagrande e Alonso (2020) analisam a questão da qualidade na EaD, buscando estabelecer entendimentos sobre o conceito no contexto dessa modalidade de ensino. O objetivo central da pesquisa é problematizar a noção de qualidade na EaD, considerando a crescente expansão da modalidade e sua vinculação às dinâmicas mercadológicas da educação superior. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica

com levantamento de trabalhos acadêmicos nos repositórios Portal de Teses da Europa e Scopus, selecionando 14 estudos que abordam a relação entre EaD, qualidade e inovação.

Os principais resultados indicam que, na literatura analisada, a noção de qualidade na EaD, tomada como expressão ideológica, é frequentemente associada à lógica da oferta de serviços educacionais. Essa vinculação aproxima a modalidade das discussões sobre rentabilidade e gestão, afastando-a de uma compreensão mais ampla do ensino e da aprendizagem como processo formativo. Os autores destacam que muitos dos trabalhos revisados reforçam a ideia de que a qualidade da EaD depende da satisfação do "aluno-cliente", evidenciando a influência do mercado na concepção educacional. Além disso, o estudo aponta a ausência de uma definição conceitual consolidada de qualidade na EaD, bem como a necessidade de uma maior precisão teórica para que essa modalidade seja condizente com princípios de educação democrática e socialmente referenciada.

A pesquisa de Lima e Alonso (2019) propõe uma análise crítica sobre a qualidade da EaD no ensino superior, examinando os fatores que impactam sua efetividade e consolidação. Com abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e documental, o estudo investiga publicações nacionais e internacionais produzidas entre 2009 e 2017. Os resultados indicam que a expansão da EaD tem ocorrido predominantemente sob uma lógica privatista, impulsionada por flexibilizações regulatórias que facilitaram a oferta de cursos sem assegurar critérios rigorosos de qualidade. Nessa perspectiva, os autores defendem que a qualidade da EaD deve ser compreendida para além de uma lógica economicista, considerando sua dimensão social e a necessidade de garantir condições adequadas de acesso, permanência e formação acadêmica.

Para a análise da qualidade da EaD, o estudo propõe indicadores distribuídos em dois níveis: meso e micro. No nível meso, são consideradas políticas institucionais, diretrizes acadêmicas e organizacionais que garantam suporte e estrutura para a EaD, incluindo estabilidade da oferta dos cursos, regulamentação da modalidade dentro das IES e mecanismos de acompanhamento e autoavaliação. No nível micro, a pesquisa enfoca a qualidade da gestão administrativa e pedagógica dos cursos, abordando aspectos como a interação entre docentes e discentes, a formação e apoio contínuo dos professores e tutores, a infraestrutura tecnológica disponível, além da efetividade das estratégias de ensino de aprendizagem.

Os autores buscaram ressignificar as discussões sobre qualidade, especialmente no contexto da EaD, a fim de promover uma reflexão teórica sobre esse conceito e construir uma proposição fundamentada. Para isso, estabeleceram níveis, dimensões e indicadores que

possibilitam uma análise mais ampla e criteriosa da modalidade, considerando parâmetros que orientam a avaliação da qualidade na EaD.

É importante destacar que há um movimento de intectuais (Lima; Alonso, 2019; Maiesk; Casagrande; Alonso, 2020) ao mesmo tempo em que desenvolvem pesquisas e propõem parâmetros de qualidade para a EaD, também criticam sua expansão acelerada nas IES privadas, cuja lógica operacional prioriza o lucro em detrimento da formação acadêmica de qualidade. Esses estudos geralmente defendem a necessidade da oferta de cursos superiores na modalidade de EaD em IES públicas e de forma gratuita, com base em parâmetros específicos de qualidade. No entanto, essa posição carrega uma contradição, pois a oferta pública de EaD é insignificante frente à predominância do setor privado, que se sustenta no discurso da democratização do ensino, amparado pela noção de transformação digital promovida pelos OI e pela concepção de inovação disruptiva.

Além disso, pode-se inferir que a noção de parâmetros de qualidade é concebida como uma condição transitória, vinculada à tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior mediante o uso de dispositivos informacionais e da internet, favorecendo a socialização do conhecimento. Todavia, essa proposta tende a ser rapidamente absorvida pela lógica que lhe deu origem, convertendo-se em instrumento para a redução de custos operacionais — menor necessidade de infraestrutura, diminuição da contratação e da remuneração de servidores, além da padronização do material didático. Nesse sentido, a oferta de cursos na modalidade de EaD na esfera pública, especialmente na formação de professores, tem sido amplamente analisada e criticada como um modelo que opera segundo a lógica do barateamento e da produção em larga escala de diplomas, conforme apontam Mandelli (2014) e Malanchen (2015).

No caso dos estudos sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD, apesar da constatação de limites em diversas ordens, os trabalhos não apresentam objeções à oferta de cursos nessa modalidade. Pelo contrário, reforçam o pressuposto de que é possível desenvolver uma formação de qualidade, desde que sejam superadas as problemáticas que comprometem o processo formativo, considerando a realidade específica do curso de Educação Física. Esse discurso, por sua vez, legitima a expansão da EaD tanto na esfera pública quanto na privada, sob o argumento de que é possível ofertar uma EaD de qualidade. Dentro dessa lógica, a principal preocupação recai sobre o aperfeiçoamento dos processos de regulação e avaliação, garantindo que apenas as IES que se enquadrem nos parâmetros de qualidade estabelecidos possam continuar ofertando cursos na modalidade.

5.6.8 Trabalho docente

Dois trabalhos abordam o trabalho docente virtual, sendo que um investiga o professor da UFG/UAB (Pasquali, 2016) e outro analisa as professoras tutoras da Pró-Licenciatura da UFSC (Albuquerque, 2016), com a finalidade de identificar as características e especificidades desse trabalho na modalidade de EaD.

Pasquali (2016) problematizou os saberes docentes e as práticas pedagógicas relacionadas às práticas corporais no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD. O autor identificou que as práticas pedagógicas no trabalho docente virtual se organizam de maneira semelhante ao ensino presencial, seguindo uma lógica que inclui a elaboração do material didático, sua inserção no ambiente virtual de aprendizagem, a distribuição de materiais impressos para os estudantes e a indicação de temas ou blocos de conteúdos a serem trabalhados com base na definição de teorias e referenciais específicos. Além disso, constatou-se que as disciplinas voltadas às práticas corporais extrapolam a perspectiva do o saber fazer, articulando conhecimentos técnico-científicos com referenciais teórico-científicos. O autor também identificou que:

> [...] polidocência foi inerente ao trabalho docente virtual em Educação Física, devido às próprias características de organização e execução da EaD como o elevado número de estudantes e os diferentes profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em uma única disciplina (Pasquali, 2016, p.133).

Sobre o trabalho docente virtual, Pinto (2010, p. 2) explica que, na literatura e nas propostas de EaD, é possível verificar que este assume múltiplas configurações, como: “gestão pedagógica e administrativa dos cursos, criação e produção de conteúdos didaticamente adequados e midiatizados, gestão de grupos docentes e processos educativos, acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem, entre outros”.

O conceito de polidocência é definido por Mill (2014) como uma categoria explicativa para analisar a condição docente na EaD. Esse modelo caracteriza-se por uma dinâmica colaborativa e fragmentada, na qual diferentes trabalhadores, com formações e funções distintas, desempenham atividades específicas para a materialização do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor argumenta que quem ensina na EaD não é um único professor, mas um conjunto de profissionais que, articuladamente, compõem a figura do polidocente.

Belloni (2006), ao compreender que a EaD exige a segmentação e a racionalização do ato de ensinar em múltiplas funções, explica que essa modalidade promoveu a transformação do professor individual em uma entidade coletiva. Para a autora, o ensino na EaD é realizado

por um professor coletivo, constituído por diferentes profissionais que desempenham funções complementares no processo de ensino e aprendizagem. Tal organização reforça a compreensão de que a docência na EaD se estrutura de maneira fragmentada e colaborativa, distribuindo responsabilidades entre os diversos agentes envolvidos na mediação pedagógica.

Mill (2014) explica que a polidocência e o professor coletivo são conceitos similares. No entanto, para ele, há uma imprecisão na denominação professor coletivo, pois o termo professor está mais associado à ideia ou necessidade de aula, enquanto, na EaD, as atividades de ensino não se caracterizam pelo modelo tradicional de aula centrado na figura do professor. Nesse sentido, o termo polidocência é mais adequado, pois remete ao conjunto de profissionais com formações e funções distintas que colaboram para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a fragmentação e a divisão do trabalho docente nessa modalidade.

A definição do trabalho docente coletivo ou polidocência na EaD é frequentemente apresentada como uma superação da figura do professor tradicional da educação presencial, que é visto como uma entidade unidocente e ultrapassada. Barreto (2010, p. 306) explica que a prática discursiva de defesa da EaD ocorre em contraposição ao ensino presencial, demarcando o lugar da diferença, uma vez que a primeira está "sempre associada às 'novas linguagens', das 'novas tecnologias', o presencial pode ser posto como 'velho', 'desgastado', 'sem valor'. Nesses termos, a grande novidade discursiva é a expressão cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia". Essa retórica reforça a ideia de que a EaD se baseia na modernidade e na inovação tecnológica, ao mesmo tempo em que deslegitima o modelo presencial, sem necessariamente problematizar as implicações desse professor para o trabalho docente.

Albuquerque (2016) investigou se o trabalho docente de duas professoras tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física na UFES (Prolicen) se configurou como uma experiência formadora. As tutoras investigadas eram professoras vinculadas às escolas públicas das redes de ensino no município de realização do programa e, além de receberem uma bolsa de tutoria, deveriam ter parte de sua carga horária destinada ao acompanhamento da formação dos estudantes do curso, atuando como mediadoras entre o material didático, o professor e o aluno. No entanto, a autora destaca que essa liberação "não se concretizou e, em sua maioria, os tutores foram obrigados a conviver com o excesso de trabalho e de tarefas da escola, da tutoria e de outros espaços em que atuava" (Albuquerque, 2016, p. 217).

A autora constatou, a partir das entrevistas, que a tutoria foi um espaço significativo de aprendizagem, troca de saberes e socialização profissional, enriquecendo e reforçando as

identidades docentes, seus trabalhos e práticas, caracterizando-se, assim, como uma experiência formadora. Nesse sentido, afirma que:

> [...] podemos dizer que esse amalgamado de docência e tutoria expresso nas narrativas dessas professoras tutoras sugerem o enriquecimento desses conceitos e das práticas. A partir do que elas nos contam, pensar a docência com a contribuição do que se viveu na tutoria no *Prolicen* é deslocar-se, enquanto professor, do centro do processo de formação e colocar-se, de fato, em parceria com o aluno para formar e formar-se. Do mesmo modo, pensar a tutoria em sua relação com a docência é comprometer-se com o processo de formação do outro, é entender o seu fazer como permeado de saberes que, por sua complexidade, exigem condições adequadas e favoráveis para a sua própria formação e para o desenvolvimento de sua função (Albuquerque, 2016, p. 215).

Mill (2018) explica que, no contexto da EaD, em linhas gerais, o tutor é responsável por acompanhar, apoiar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, podendo atuar de forma presencial ou a distância. Entretanto, o autor ressalta que, embora exerça a atividade docente, o tutor geralmente não é responsável pela disciplina, não prepara as aulas nem elabora materiais didáticos.

Em nossa análise, os conceitos de polidocência e professor coletivo aparentemente conferem uma conotação positiva ao trabalho docente na EaD, buscando criar um consenso em torno das múltiplas funções que o professor é convidado a desempenhar nessa modalidade de ensino. No entanto, essa configuração mascara a perda da totalidade e da complexidade do processo educativo, uma vez que acarreta a individualização e o rompimento do trabalho coletivo, relacional e da interação intersubjetiva entre o professor e a comunidade acadêmica.

Nota-se, a partir dos trabalhos selecionados, que cada experiência formativa integra um conjunto de terminologias e funções atribuídas aos profissionais responsáveis pela operacionalização dos cursos em EaD, incluindo os professores. Essas terminologias e funções dependem, sobretudo, da concepção administrativa e pedagógica que orienta o processo formativo.

O trabalho docente é uma temática central nas pesquisas sobre EaD. Entretanto, a partir dos estudos analisados, não se observa uma problematização aprofundada sobre aspectos como a fragmentação do trabalho docente, a perda da autonomia, a intensificação do trabalho, a relação entre docentes e o número de estudantes, a falta de domínio sobre a totalidade do trabalho pedagógico e a organização e controle da atividade docente pelas plataformas digitais. Além disso, pouco se discute sobre as implicações do trabalho a distância, virtualizado e individualizado, as condições de trabalho, o rebaixamento e a desqualificação da figura do professor devido à flexibilização e simplificação de suas funções, bem como as lutas e resistências do movimento docente na EaD.

5.7 Categoria administrativa e cursos de graduação analisados nos trabalhos

A análise da categoria administrativa dos cursos investigados nos trabalhos selecionados revela um predomínio da pesquisa voltada para as IES públicas. Dentre os estudos, 22 abordam diretamente a oferta e a experiência de cursos de graduação na modalidade de EaD em instituições públicas, evidenciando uma maior atenção acadêmica voltada para esse setor. Em contrapartida, apenas 2 trabalhos analisam exclusivamente a realidade das IES privadas, enquanto 1 estudo estabelece uma comparação entre as duas esferas (pública e privada), conforme apresentado na tabela 8 a seguir.

Tabela 8: Categoria administrativa dos cursos analisados nos trabalhos

Categoria administrativa	Quantidade
Público	22
Privado	3
Público e Privado	1

Fonte: Elaboração própria (2023)

Essa concentração de estudos em IES públicas indica uma preocupação maior com os impactos das políticas públicas voltadas para a EaD, especialmente no contexto do Sistema UAB e de outras iniciativas governamentais. No entanto, a escassez de pesquisas sobre as IES privadas deixa lacunas significativas na compreensão do crescimento acelerado da EaD nesse setor, que atualmente concentra a maior parte das matrículas no ensino superior.

É importante frisar que, desde 2016, a quantidade de cursos de Educação Física (licenciatura) ofertados na modalidade de EaD na esfera privada (14) superou a da esfera pública (13). Além disso, o número de matrículas em cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade de EaD já havia sido ultrapassado pela esfera privada em 2013, quando esta alcançou 3.495 matrículas, enquanto a esfera pública registrava 2.155 matrículas (Brasil, 2013; 2016).

No que diz respeito ao bacharelado em Educação Física na modalidade de EaD, observa-se um predomínio absoluto da iniciativa privada desde 2012, quando foram iniciadas as primeiras ofertas desse curso. Desde então, a esfera pública não estabeleceu concorrência nessa área, consolidando a hegemonia do setor privado nesse segmento específico do ensino superior a distância.

Observa-se que a licenciatura em Educação Física é o curso de graduação mais abordado nos trabalhos analisados, sendo investigado em 26 estudos, enquanto o bacharelado, de forma isolada, não foi tratado em nenhum deles, evidenciando uma lacuna nas pesquisas sobre essa modalidade na EaD. Apenas dois trabalhos consideram uma abordagem conjunta entre

licenciatura e bacharelado, o que reforça a predominância das discussões voltadas à formação docente para atuação na educação básica, em detrimento da formação de bacharéis, cuja atuação ocorre exclusivamente fora do ambiente escolar. A escassez de estudos sobre os cursos de bacharelado na modalidade de EaD pode estar relacionada ao foco das políticas públicas e programas federais, que priorizam a licenciatura, bem como à menor preocupação dos pesquisadores com a formação profissional dos bacharéis, cuja oferta ocorre hegemonicamente no setor privado.

Tabela 9: Cursos de graduação analisados nos trabalhos

Cursos de graduação	Quantidade
Formação do professor educação física (Licenciatura)	26
Educação Física (Bacharelado)	-
Licenciatura e Bacharelado	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante frisar que, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), adaptada para os cursos de graduação e sequenciais de formação específica no Brasil, o curso de licenciatura em Educação Física está inserido na área da educação/formação de professores em áreas específicas, agrupando-se com outras licenciaturas, sob o rótulo "Educação Física formação de Professor" (Brasil, 2019a). Já a graduação em bacharelado em Educação Física está classificada na área da saúde e bem-estar/promoção, prevenção, terapia e reabilitação, juntamente com cursos como fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, podologia e terapia ocupacional, sob o rótulo "Educação Física". Essa diferenciação evidencia a distinção entre os dois percursos formativos, direcionando a licenciatura para a docência na educação básica e o bacharelado para a atuação em contextos voltados à saúde, reabilitação e promoção do bem-estar.

Tal classificação reflete a materialização da fragmentação da formação em Educação Física, historicamente estruturada a partir de interesses de grupos empresariais, corporativos e burgueses[59]. Esse processo foi legitimado desde a década de 1980 com a aprovação da Resolução nº 03/1987, do então Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Educação Física — bacharelado e/ou licenciatura plena (Brasil, 1987). Posteriormente, essa fragmentação foi reforçada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004 (Brasil, 2004), e consolidada pela atual Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), que aprofundou

[59] A constituição histórica dos interesses que sustentou a fragmentação da formação em educação física é tratada por Nozaki (2004)

a separação entre a formação voltada à atuação docente na educação básica e aquela direcionada aos campos não escolares.

Ainda que reconheçamos a fragmentação da formação em Educação Física, partimos da compreensão pedagógica e ético-política de que os cursos de bacharelado e de licenciatura formam professores. Reconhecemos que os estudos analisados refletem os interesses e a realidade específica de cada curso, considerando o perfil profissional almejado e o campo de atuação de seus egressos. Dessa forma, a distinção entre as formações não deve ser vista apenas como uma separação administrativa, expressando diferentes demandas do mercado de trabalho e concepções de formação profissional adotadas por cada segmento da área.

Com exceção de dois trabalhos que abordam o mapeamento da oferta de cursos de formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD, a expansão do setor privado em relação ao aumento de vagas, cursos, matrículas e concluintes nessa modalidade é uma temática amplamente silenciada nos estudos analisados. Essa ausência de problematização evidencia uma lacuna importante na literatura, especialmente diante do crescimento exponencial da EaD no setor privado e de suas implicações para a formação docente. Além disso, ressalta-se o avanço da mercantilização do ensino superior, particularmente no campo da formação de professores de Educação Física.

Pode-se inferir que, como a maioria dos autores dos trabalhos selecionados está vinculada a instituições públicas, a preocupação predominante recai sobre a pesquisa e a produção de conhecimento acerca das políticas públicas educacionais. Essas políticas incidem diretamente sobre o direito à educação como um direito humano, social e subjetivo, além de público, obrigatório e gratuito, sendo ofertado e regulado pelo Estado, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Entretanto, considerando que esse dispositivo legal também estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que as instituições cumpram as normas gerais da educação nacional e sejam autorizadas e avaliadas pelo poder público, torna-se imprescindível ampliar o escopo das pesquisas. A expansão dos cursos de licenciatura e bacharelado na modalidade de EaD no setor privado não pode ser negligenciada, pois compreender essa ampliação mercantilizada é fundamental para analisar suas consequências na formação docente e na atuação dos professores, tanto nos espaços escolares quanto nos não escolares.

Frente à recente expansão dos cursos, da oferta de vagas e do número de matrículas em cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) na modalidade de EaD na esfera privada, e considerando que, atualmente, a oferta pública dessa modalidade é bastante

reduzida, torna-se fundamental que mais pesquisadores se atentem para a compreensão desse fenômeno.

5.8 Síntese interpretativa do diagnóstico da formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD

A partir da exposição dos dados do diagnóstico, é possível inferir indicadores para uma síntese interpretativa, considerando tendências, lacunas e proposições para novas pesquisas. As investigações sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD mostram-se pontuais e, em grande parte, adotam uma perspectiva micro, privilegiando as determinações mais simples do objeto. Em geral, concentram-se em aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos e programas, especialmente na esfera pública. Entre as principais temáticas abordadas, destacam-se o processo de ensino e aprendizagem, as percepções sobre a formação, o estágio curricular supervisionado, a implantação de cursos e as análises comparativas.

Foi secundarizada, nos estudos que analisam a oferta de formação de professores nas universidades públicas, a discussão sobre o papel do Estado capitalista. A universidade, ao mesmo tempo em que é financiada e mantida por esse Estado, acaba também sendo atingida por um processo de corrosão promovido por sua própria ação, evidenciado nos estudos selecionados pelas contradições e pela ausência de condições objetivas plenas para a oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD, condição indispensável tanto para a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas quanto para a garantia da qualidade desses cursos. Ademais, é o mesmo Estado que cria as condições para o avanço da EaD no setor privado-mercantil, por meio de processos de regulamentação e desregulamentação das normativas, bem como de políticas de transferência de fundos públicos para instituições privadas, entre outros mecanismos.

A produção do conhecimento sobre o tema está majoritariamente vinculada a universidades públicas, sobretudo na região Centro-Oeste. Entre as instituições e programas mais investigados, destacam-se a UFG/UAB e a UnB/UAB, enquanto os pesquisadores mais referenciados são Ary Lazzarotti Filho (UFG/UnB) e Fernanda Cruvinel Pimentel (UFG). Isso sugere a necessidade de um estudo específico sobre a contribuição desses autores para a formação de professores de Educação Física na EaD.

A maioria das produções acadêmicas analisadas não aprofunda as disputas teóricas, políticas e econômicas presentes na formação de professores e na educação superior. Consequentemente, observa-se reduzida problematização acerca dos impactos da EaD sobre a

docência e sobre a qualidade da formação profissional. Além disso, são pouco recorrentes os conflitos e tensionamentos explícitos entre a EaD e os processos de formação e intervenção profissional em Educação Física. Pelo contrário, grande parte dos estudos reconhece que essa modalidade teria contribuído para a transição do saber das práticas corporais para o saber sobre as práticas corporais, favorecendo uma abordagem mais reflexiva e teórica.

Essa compreensão tende a fortalecer uma dimensão ideológica segundo a qual o professor de Educação Física pode ser formado adequadamente por meio da EaD, uma vez que essa modalidade privilegiaria, por seu próprio caráter, os conhecimentos teóricos, concebendo a Educação Física como um campo de conhecimento desvinculado, em certa medida, da dimensão prática. Contudo, entendemos que tal perspectiva não decorre apenas de um equívoco teórico ou epistemológico acerca da formação em Educação Física, entendida como espaço de articulação entre conhecimentos técnico-instrumentais, científicos e teóricos, mas também da disseminação de um discurso que busca legitimar a defesa da formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD.

Nessa lógica, compreende-se que a formação de professores de Educação Física na EaD implica duas consequências centrais para a formação profissional. Em primeiro lugar, o ensino da dimensão do saber sobre o fazer (conhecimento teórico) é prejudicado pelas próprias contradições e limitações dessa modalidade, amplamente apontadas nos estudos analisados. Em segundo lugar, a dimensão do saber fazer (conhecimento técnico-instrumental, experiência e prática) tende a ser ainda mais comprometida, dada a impossibilidade de seu pleno desenvolvimento por meio exclusivo de mediações tecnológicas. Essa reflexão permite afirmar que não é possível formar o professor de Educação Física abstraindo a dimensão prática, técnica e experiencial, dissociada da dimensão reflexiva, posicionando-nos contrariamente aos estudos que defendem a formação de professores de Educação Física nessa modalidade.

Os estudos analisados indicam que a formação de professores de Educação Física na EaD é viável, apesar das contradições e dificuldades apontadas. A maioria das pesquisas são de campo e documentais, com participação de estudantes, professores, tutores e egressos. Um ponto central para o fortalecimento da EaD nas universidades públicas é sua institucionalização, garantindo maior autonomia administrativa e reduzindo a dependência de editais da CAPES/MEC. Além disso, os encontros presenciais, as atividades práticas e os estágios supervisionados aparecem como elementos fundamentais para assegurar a qualidade e a validade da formação.

Uma das principais lacunas identificadas é a ausência de pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade de EaD no setor privado, mesmo diante da

crescente ampliação da oferta de vagas, cursos, matrículas e concluintes nessa modalidade. Nesse sentido, é possível afirmar que a produção acadêmica não tem acompanhado o desenvolvimento histórico desse problema, tampouco suas implicações. Além disso, poucos estudos discutem as consequências dessa expansão. Torna-se necessário, portanto, que novas pesquisas relacionem a formação de professores na EaD às estruturas sociais e econômicas mais amplas, compreendendo que muitos dos desafios identificados não podem ser resolvidos apenas por meio de ajustes pedagógicos ou administrativos. Esses problemas expressam as contradições do próprio sistema educacional no contexto capitalista, com impactos diretos sobre a Educação Física e a formação docente. A pouca incidência de estudos sobre o setor privado pode estar vinculada, em parte, ao fato de que a maioria dos pesquisadores é vinculada a IES públicas. Contudo, essa constatação também pode estar associada a dificuldades metodológicas — como o limitado acesso a dados do setor privado — ou à tendência dos pesquisadores em priorizar investigações sobre o ensino público.

A pesquisa sobre a EaD pode avançar em diversas frentes, como a análise dos impactos da expansão privada, os desafios do trabalho docente nessa modalidade, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e o papel das plataformas digitais no ensino. Também é relevante investigar os movimentos de resistência à EaD e os embates na sua implantação em instituições públicas e privadas. Além disso, compreender os vínculos entre políticas educacionais, interesses do setor privado e a formação de professores de Educação Física é essencial para avaliar as diretrizes curriculares e os perfis profissionais formados.

A financeirização do ensino superior e o impacto da EaD na precarização do trabalho docente e na qualidade da formação são temas que demandam maior aprofundamento. O crescimento da EaD no setor privado, pautado na lógica do lucro e na redução de custos, influencia intencionalmente a formação em determinados campos do conhecimento, devendo ser analisado criticamente e problematizado em relação às suas consequências e possíveis formas de superação. Além disso, a relação entre a oferta de EaD no setor público e privado deve ser discutida à luz das normativas legais que regulam a formação de professores.

Tais proposições representam possibilidades para avançar na compreensão crítica sobre os interesses do capital no campo da Educação Física e suas implicações na docência. Isso inclui a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores e das mudanças nas concepções de formação e atuação profissional impostas pela lógica mercadológica da EaD.

Nesse sentido, torna-se necessário analisar como, no período de 2014 a 2025, as políticas educacionais, os marcos regulatórios e as disputas em torno da formação docente passaram a favorecer a consolidação de um projeto articulado aos interesses privados mercantis.

É a partir dessa perspectiva que a próxima seção examina o panorama da expansão da EaD e das políticas de formação docente no Brasil contemporâneo.

SEÇÃO VI - PANORAMA DA EXPANSÃO DA EaD E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2014-2025): UM PROJETO EM PROL DOS INTERESSES PRIVADOS MERCANTIS

A presente seção busca analisar os marcos normativos, bem como as disputas políticas, econômicas e ideológicas que possibilitaram a consolidação da modalidade de EaD como estratégia central da mercantilização do ensino superior no Brasil. Nesse percurso, são examinados os governos de Dilma Rousseff (2014–2016), Michel Temer (2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023–2025), evidenciando que, apesar das diferenças partidárias, manteve-se uma linha de continuidade em torno da liberalização regulatória, da financeirização e da centralidade dos interesses do capital na educação superior brasileira, com repercussões sobre a formação docente em geral e, em especial, na Educação Física.

Ao articular os dispositivos legais editados, a seção demonstra que a expansão da EaD integra um projeto estruturado pelo Estado brasileiro em benefício dos capitais educacionais, cuja lógica de acumulação tem intensificado a mercantilização do ensino superior e aprofundado a precarização sistemática da formação docente no país.

6.1 Governo Dilma (2014–2016)

O segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2014–2016) foi atravessado por intensas tensões políticas, retração econômica e cortes significativos no orçamento público, refletindo, em grande medida, os efeitos da crise financeira internacional de 2008. De acordo com Demier (2023), durante os governos Lula I, Lula II e Dilma I, o PT conseguiu gerir de forma relativamente eficaz os interesses e demandas da burguesia, em uma lógica de conciliação de classes, ao mesmo tempo em que atendia às demandas imediatas da classe trabalhadora, sobretudo por meio de políticas de inclusão pelo consumo. Esse arranjo possibilitou lucros expressivos para diversos segmentos do setor empresarial, como o sistema financeiro, o agronegócio e, de modo particular, o setor educacional privado. Nesse contexto, programas de transferência de recursos públicos e isenções fiscais, como o PROUNI, o FIES e o PROIES, desempenharam papel determinante para a financeirização e a oligopolização do ensino superior no Brasil, conforme já contextualizado na Seção 4 desta tese.

Para Demier (2023), as Jornadas de Junho de 2013 constituem um momento-chave para compreender a crise do PT e a derrocada do governo Dilma Rousseff. O levante popular, protagonizado por amplos setores da classe trabalhadora e da juventude, expressou uma insatisfação generalizada com os limites da democracia representativa, a precarização dos

serviços públicos e a crescente mercantilização da vida social — inclusive no campo da educação. As Jornadas de Junho representam, portanto, um marco político incontornável para entender a ruptura do pacto de conciliação de classes que havia sustentado os governos petistas até então.

Como argumenta Demier (2023), é possível identificar a existência de "dois junhos": o primeiro, de caráter popular, insurgente e crítico, nascido da mobilização autônoma de movimentos sociais e coletivos urbanos, reivindicando melhores serviços públicos e maior participação democrática; o segundo, de natureza reacionária, construído posteriormente como contra-narrativa hegemônica pela grande mídia, setores conservadores e elites empresariais. Essa dupla leitura de um mesmo acontecimento revela um embate entre forças sociais antagônicas em torno da disputa pelo sentido político das manifestações, abrindo caminho para o avanço do antipetismo e para o processo que culminaria no impeachment de Dilma em 2016.

O primeiro junho emerge como uma crítica direta à precarização dos serviços públicos, à repressão estatal, à ausência de participação efetiva nas decisões políticas e à crise de representação. Impulsionado por movimentos autônomos, como o Movimento Passe Livre (MPL), e protagonizado por uma juventude urbana e periférica, organizada de forma horizontal e independente, esse momento expressou um grito de ruptura com a passividade política institucionalizada. A ausência de lideranças centralizadas e a recusa ao aparelhamento partidário indicavam um movimento de radicalização democrática, que expunha os limites do modelo representativo vigente, incluindo o próprio projeto petista.

Contudo, à medida que os protestos ganharam escala nacional, ocorreu uma inflexão significativa no conteúdo político das manifestações. A grande mídia, setores conservadores, frações da classe média, parte do Judiciário e segmentos das elites econômicas passaram a disputar o sentido das ruas, deslocando o eixo das mobilizações para pautas como o combate à corrupção, a defesa de uma suposta moralidade política e o antipetismo. Forma-se, então, o que Demier (2023) denomina de "segundo junho", uma construção posterior e reacionária, que transforma um levante popular em justificativa simbólica para o avanço das forças conservadoras. Essa narrativa consolidou-se como dominante no debate público e serviu de base para a legitimação do processo de impeachment de Dilma Rousseff, reconfigurando o campo político em favor da restauração neoliberal e preparando o terreno para uma ofensiva contrarreformista nos anos seguintes.

No interior desse processo, observa-se que o governo Dilma não foi capaz de responder à altura das demandas expressas nas Jornadas de Junho, optando por uma agenda de austeridade fiscal e pela manutenção da governabilidade por meio de alianças cada vez mais estreitas com

setores conservadores do Congresso e do empresariado. Essa escolha aprofundou o distanciamento de sua base social histórica, composta por sindicatos, movimentos populares e juventude, e fragilizou sua legitimidade política.

Como destacam Duriguetto e Demier (2017), o resultado desse impasse foi a consolidação do que denominam "democracia blindada": uma forma de regime político na qual as instituições democráticas são mantidas no plano formal, mas funcionam estruturalmente para conter, neutralizar e desarticular a ação popular, preservando a hegemonia do capital, sobretudo financeiro e transnacional. Essa dinâmica, ao proteger os interesses das frações dominantes, abriu espaço para contrarreformas estruturais que impactaram diretamente áreas estratégicas, como a educação, e preparou o terreno para o avanço agressivo de pautas neoliberais no período subsequente.

É nesse contexto político e econômico que, no período de 2014 a 2016, durante o governo Dilma Rousseff, são editados importantes legislações educacionais que impactam diretamente a dinâmica de regulação da formação de professores e da modalidade de EaD no Brasil, conforme se apresenta no quadro 7 a seguir.

Quadro 7: Dispositivos legais editados no segundo mandato de Dilma Rousseff sobre formação de professores e modalidade de EaD

Parecer CNE/CP n° 2	9 de junho 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Lei n° 13.005	25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação
Resolução CNE/CP n° 2	1 julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Parecer CNE/CES n° 564	10 de dezembro de 2015	Diretrizes e Normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância
Resolução CNE/CES n° 1	11 de março de 2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Fonte: Elaboração própria.

Antes de apresentar sinteticamente como as legislações editadas no governo Dilma abordam o tema da modalidade de EaD, é fundamental compreender como a literatura acadêmica interpreta as políticas públicas do período. Segundo Dourado, Moraes e Ribeiro (2020), o crescimento da EaD na educação superior no Brasil pode ser caracterizado em três momentos distintos: o primeiro (1996-2006), marcado pela estruturação da modalidade com a aprovação da LDB n°9.394/1996 e os processos iniciais de credenciamento das IES; o segundo (2007-2015), definido como um período de busca pela institucionalização da EaD e pela

expansão da oferta pública e privada; e o terceiro, iniciado em 2016, caracterizado por intensa flexibilização da regulação, privatização acelerada e aceno à indistinção entre presencial e a distância.

No campo da educação superior os autores argumentam que:

> [...] temos como marco o ano de 1996, com a aprovação da LDB e a definição da educação a distância como modalidade da educação. Em que pesem as disputas pela sua flexibilização por parte do setor privado, a legislação subsequente, até o período de 2016, teve o objetivo de regular os processos de gestão e de avaliação da modalidade, visando a assegurar a qualidade da educação ofertada (Dourado; Moraes; Ribeiro, 2020, p.166).

Observa-se, entretanto, uma contradição importante na análise dos autores. Apesar de afirmarem que a legislação até 2016 teria como objetivo assegurar a oferta de qualidade da modalidade de EaD, os próprios dados apresentados por eles, com base no CENSUP, revelam um crescimento vertiginoso da EaD no setor privado. “Em 2015, foram registradas 8.531.655 matrículas, sendo 2.782.480 (32,1%) em cursos a distância. Do total de matrículas em EaD, 2.731.556 (91%) concentraram-se na esfera privada, tendência que se manteve no ano de 2016” (Dourado; Moraes; Ribeiro, 2020, p.171-172).

Como pode uma legislação supostamente orientada pela qualidade permitir que 91% da oferta de EaD estivesse concentrada nas mãos de instituições privadas? É possível conciliar expansão massiva do setor privado com garantia de qualidade? Os estudos de Ávila, Titon e Evangelista (2019), Seki, Souza e Evangelista (2019), Malanchen (2015) e Mandeli (2014) ao analisarem o ciclo de 2007- 2015 apontam que não: tanto no setor público quanto no privado, a modalidade carece de padrões sólidos de qualidade, sobretudo na formação de professores, tornando-se, em muitos casos, uma verdadeira “fábrica de diplomas”.

Seki, Souza e Evangelista (2019, p.77), ao analisarem os dados do Censo da Educação Superior entre 2003 e 2015, afirmam:

> [...] quando observamos o número de matrículas em EaD nas IES públicas, parece ficar claro que o governo federal atuou como indutor da sua expansão. Tendo fomentado a modalidade e a ela concedido legitimidade política e científica, pôde, na sequência, recuar e oferecer um campo promissor para empresários interessados na venda de certificados em massa, ao mesmo tempo em que manteve a prerrogativa de oferecer ensino universitário majoritariamente presencial em pequena proporção.

Dessa forma, embora o discurso da “qualidade” tenha sido recorrente nos governos Lula I, Lula II e Dilma I e II, inclusive constando nas legislações educacionais do período, os dados demonstram que o Estado brasileiro desempenhou um papel ativo na indução e legititmação do crescimento desenfreado da EaD no setor privado, sem estabelecer mecanismos eficazes de regulação e controle capazes de interditar as formas mais precarizadas de oferta nessa modalidade.

Essa constatação problematiza a periodização proposta por Dourado, Moraes e Ribeiro (2020). Apesar do discurso oficial de regulação pela qualidade, os governos petistas, por meio de programas como PROUNI, FIES, PROIES e da criação da UAB, impulsionaram simultaneamente a expansão do setor privado e consolidaram um modelo de ensino superior financeirizado e oligopolizado. Há, portanto, um paradoxo estrutural: não é possível associar a oferta massiva de cursos na modalidade de EaD, cuja lógica central está orientada pela maximização dos lucros empresariais, à garantia da qualidade da formação e da oferta educacional.

Essa contradição é central para compreender como, no período 2007-2015, o Estado brasileiro fomentou a EaD com base em uma dupla estratégia: de um lado, conferiu legitimidade política e científica à modalidade, induzindo sua expansão via políticas públicas; de outro, abriu espaço para o avanço desenfreado das IES privadas-mercantis, aprofundando o processo de mercantilização do ensino superior e precarizando, de forma sistemática, a formação de professores.

Para conferir legitimidade à sua argumentação sobre a regulação da oferta e a garantia da qualidade na EaD, Dourado, Moraes e Ribeiro (2020) destacam o PNE – Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2014a) e a Resolução CNE/CP nº 1/2016 (Brasil, 2016a), decorrente do Parecer CNE/CES nº 564/2015 (Brasil, 2015a), relatado pelo próprio Luiz Fernando Dourado no âmbito do CNE.

Sobre o PNE, cabe destacar que este não estabeleceu metas específicas para a EaD, mencionando-a apenas de forma diluída em estratégias voltadas à democratização do acesso: na Meta 10, por meio da Estratégia 10.3, prevê a integração da EJA à educação profissional pela EaD; na Meta 11, a Estratégia 11.3 propõe a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância; na Meta 12, a Estratégia 12.20 orienta a ampliação do FIES e do PROUNI para cursos presenciais e EaD; e, na Meta 14, incentiva a expansão da pós-graduação stricto sensu a distância (Brasil, 2014a).

Apesar de o PNE afirmar que as metas e estratégias deveriam garantir a democratização e a qualidade da educação pública e privada, o plano não estabeleceu quaisquer limites para a atuação dos grupos educacionais controlados por fundos de investimento, que já estavam presentes no setor educacional brasileiro desde a década de 1990. Além disso, não impôs restrições aos grandes conglomerados educacionais organizados como sociedades anônimas, com ações negociadas na Bolsa de Valores desde 2007.

Como aponta Seki (2021a), esses grupos operam sob a lógica da maximização dos lucros e da rentabilidade dos acionistas, o que gera uma contradição estrutural: enquanto o

discurso normativo defende padrões elevados de qualidade, a ausência de regulamentação sobre a forma como esses grupos operam favoreceu a consolidação e a expansão da modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, em um contexto altamente financeirizado.

Isso permite afirmar que o discurso de qualidade presente no PNE (2014–2025) revela-se contraditório, uma vez que o plano não enfrentou a questão estrutural da financeirização da educação básica e superior no Brasil. Tal omissão não pode ser compreendida como mero descuido, mas como estratégia política que contribuiu para legitimar a precarização da qualidade e viabilizar a expansão da oferta privada de EaD pelos grandes grupos educacionais.

Nessa perspectiva, a EaD passou a ser concebida e operacionalizada como principal estratégia de mercantilização da educação, e não como um mecanismo efetivo de democratização de vagas, matrículas e concluintes no ensino superior brasileiro, sobretudo pela sua lógica de ingresso crescente de tecnologias e pela redução dos custos com insumos educacionais, como recursos humanos, professores, infraestrutura, folha de pagamento e material didático, entre outros, visando maximizar as margens de lucro e minimizar os investimentos na qualidade da formação.

Dourado, Moraes e Ribeiro (2020) e Dourado, Moraes e Siqueira (2024) destacam que o Parecer CNE/CES nº 564/2015 (Brasil, 2015a) e a Resolução CNE/CES nº 1/2016 (Brasil, 2016a), ao definirem diretrizes e normas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, estabeleceram bases para a avaliação e a regulação da qualidade. No entanto, os autores assinalam que sua formulação resultou de disputas entre interesses públicos e privados: de um lado, defendia-se maior regulação como garantia de qualidade; de outro, pressionava-se pela flexibilização, com vistas à expansão mercantil da modalidade.

O artigo 2º da Resolução caracterizou a EaD como:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre o presencialidade e virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Brasil, 2016a, p.1).

Podemos evidenciar que a resolução delineia uma caracterização que sugere a necessidade de uma oferta de EaD pautada pela qualidade, ao estabelecer a exigência de contar com pessoal qualificado, políticas de acesso e acompanhamento, bem como formas de avaliação compatíveis com as especificidades da modalidade. Para alcançar esse objetivo, a

EaD deve assegurar condições adequadas de organização pedagógica, tecnológica e institucional, de modo a integrar os processos de ensino e aprendizagem com padrões que garantam eficiência, transparência e responsabilidade na formação dos estudantes. Desse modo a modalidade deve:

> [...] compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2016a, p.1).

A Resolução CNE/CES nº 1/2016 institui um conjunto de diretrizes voltadas à regulação e à avaliação da EaD, buscando conferir maior rigor à organização e à oferta dessa modalidade. O artigo 3º estabelece que os documentos institucionais e acadêmicos das instituições de ensino superior devem contemplar informações detalhadas sobre aspectos estruturantes da EaD, tais como a contextualização institucional e dos cursos, a organização curricular, as metodologias de ensino e avaliação, o perfil dos profissionais e dos egressos, os modelos tecnológicos adotados, a infraestrutura dos polos, os recursos humanos e os processos de autoavaliação. Esses elementos, em conjunto, operam como dispositivos de indução de padrões de qualidade, transparência e responsabilização institucional (Brasil, 2016a).

No campo da avaliação, a normativa determina que o INEP realize, nos processos in loco, a análise diferenciada da sede institucional e de seus polos de apoio presencial, considerando suas especificidades em termos de infraestrutura, organização pedagógica, recursos humanos e suporte tecnológico. Tal orientação evidencia a centralidade dos polos no funcionamento da EaD, reconhecendo-os como componentes fundamentais para a efetivação das atividades acadêmicas e para a garantia da qualidade (Brasil, 2016a).

Nesse sentido, os polos deixam de ser compreendidos apenas como estruturas de apoio técnico e logístico, passando a assumir potencialmente funções mais amplas, incluindo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde que articuladas aos instrumentos institucionais de planejamento (PDI, PPI e PPCs). Além disso, a normativa admite a oferta da modalidade em regime de colaboração, permitindo a celebração de parcerias entre instituições credenciadas e outras pessoas jurídicas, bem como o compartilhamento de polos. Embora a responsabilidade acadêmica permaneça exclusivamente com a instituição credenciada, esse dispositivo introduz maior flexibilidade na organização da oferta (Brasil, 2016a).

No que se refere à política de pessoal, estabelece-se que os profissionais envolvidos na EaD devem possuir formação compatível com a legislação vigente e preparação específica para atuar na modalidade. O corpo docente abrange autores de materiais didáticos, coordenadores, professores e demais agentes da mediação pedagógica, com destaque para o papel do tutor no acompanhamento didático dos estudantes. Cabe às instituições definir, em seus planos de carreira, os perfis profissionais, atribuições, regimes de trabalho e formas de remuneração desses quadros (Brasil, 2016a).

A normativa determina que a EaD deve estar integrada ao projeto institucional das IES, articulando-se aos processos de credenciamento, recredenciamento e avaliação externa. A expansão de cursos e polos deve estar alinhada ao PDI e aos atos regulatórios do MEC, sendo condicionada ao desempenho mínimo nas avaliações e ao cumprimento das normas vigentes. Instituições que atuam simultaneamente nas modalidades presencial e a distância devem assegurar a integração de seus documentos institucionais, garantindo coerência no planejamento acadêmico.

Entretanto, apesar de instituir parâmetros de qualidade e mecanismos de regulação, a resolução apresenta brechas que contribuíram para a expansão acelerada da oferta privada na modalidade. Entre os principais aspectos, destacam-se a flexibilização dos processos de autorização e expansão de polos, a possibilidade de estabelecimento de parcerias para sua operacionalização e a ampla autonomia conferida às instituições na definição de suas políticas de pessoal. No plano empírico, tais dispositivos favoreceram a emergência de arranjos como os chamados “polos multimarcas”, nos quais uma mesma estrutura física passa a atender diferentes instituições de ensino superior, evidenciando a racionalidade econômica que orienta a expansão da EaD. Soma-se a isso o fortalecimento da figura do tutor como agente central do processo pedagógico, o que, na prática, tem contribuiu para a redução de custos com docentes e para a intensificação da lógica mercantil na educação superior a distância.

Nos debates públicos e nos documentos produzidos por associações representativas do setor privado-empresarial, como SEMESP, ANUP, Hoper Educação, ABED e ABMES, bem como em matérias jornalísticas, observa-se que esse conjunto normativo é frequentemente silenciado ou secundarizado. Tal movimento permite inferir que as instituições de ensino superior privadas de caráter mercantil se apropriaram seletivamente da Resolução CNE/CES nº 1/2016, incorporando apenas os dispositivos funcionais à sua lógica de expansão e desconsiderando aqueles que poderiam impor limites à ampliação da modalidade.

Evidência disso pode ser observada com a promulgação do Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a), no contexto do governo Michel Temer, que suprimiu exigências mais rigorosas,

como a avaliação in loco dos polos de EaD, ao mesmo tempo em que ampliou os mecanismos de flexibilização da oferta. Nesse sentido, parte significativa dos dispositivos anteriormente estabelecidos foi esvaziada, passando o decreto a orientar, de forma predominante, a regulação da modalidade.

Embora autores como Dourado, Moraes e Ribeiro (2020) e Dourado, Moraes e Siqueira (2024) reconheçam a resolução como um avanço na garantia de padrões de qualidade, entende-se, nesta análise, que tais dispositivos se mostraram frágeis diante da força dos interesses mercadológicos. A regulação educacional já se encontrava fortemente tensionada e subordinada às dinâmicas do capital, como indicam Evangelista, Seki e Souza (2019), ao apontarem a EaD, já em 2015, como uma das expressões da hegemonia do capital no campo da educação superior, particularmente no âmbito da formação docente.

Assim, não se considera a Resolução CNE/CES nº 1/2016 como um marco efetivo de elevação da qualidade da EaD, sobretudo por não problematizar de forma consistente a expansão privada mercantil da modalidade, em especial aquela conduzida por instituições controladas por grupos de investimento. Trata-se de um processo de financeirização da educação superior que demandaria maior enfrentamento no plano regulatório.

Esse movimento foi aprofundado no governo Michel Temer, embora não tenha se originado nele. Observa-se, na realidade, uma continuidade de diretrizes entre diferentes gestões, marcada pela flexibilização regulatória e pela ampliação da participação do setor privado. Ainda no período final do governo Dilma Rousseff, em meio à crise política e econômica, já se identificavam sinais de maior abertura ao setor empresarial, o que contribuiu para que a própria resolução incorporasse elementos de flexibilização da oferta da EaD.

No que se refere ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015b) e à Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015c), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, e para a formação continuada, observa-se a reafirmação de princípios historicamente defendidos pela ANFOPE em seus documentos institucionais. Entre esses princípios, destacam-se: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar; (b) unidade entre teoria e prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) compromisso social e valorização dos profissionais da educação; (e) gestão democrática; e (f) avaliação e regulação dos cursos de formação (ANFOPE, 2025). Cabe destacar, ainda, que o referido Parecer teve como relator Luiz Fernandes Dourado.

No entanto, embora fundamentadas nesses princípios, tais diretrizes não enfrentam de forma substantiva a problemática da oferta de cursos na modalidade de EaD no âmbito da

formação de professores, limitando-se a indicar que a formação inicial deve ocorrer, preferencialmente, de forma presencial (§ 3º do art. 9º) (Brasil, 2015c).

As Diretrizes reafirmam o disposto no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, que assegura a "garantia de padrão de qualidade" da educação nacional (Brasil, 1988), bem como o previsto no art. 62, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece que a formação inicial de profissionais do magistério deve ocorrer, preferencialmente, de forma presencial, admitindo-se, de modo subsidiário, o uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996).

No entanto, já em 2015, os dados evidenciavam uma tendência clara de expansão da EaD na formação de professores, com 1.471.930 matrículas, das quais 61,6% (906.930) presenciais e 38,4% (565.000) a distância, com forte participação do setor privado de caráter mercantil (Brasil, 2018c). Apesar desse cenário, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 não problematizou de forma consistente a expansão da EaD no setor privado na formação docente, deixando de considerar os riscos associados à mercantilização e à financeirização do ensino superior, já evidentes naquele contexto.

Mészáros (2015) explica que existe uma simbiose entre a ilegalidade do Estado e a afirmação da lei do mais forte, como modalidade prática de tomada de decisão política global sob o domínio do capital, de modo que as leis são definidas, executadas e alteradas em conformidade com as mudanças nas relações de poder e para atender à manutenção da ordem sociorreprodutiva estabelecida. A partir desse pressuposto, "essa maneira de impor a legitimidade do Estado é viável por vezes em sintonia com as 'normas constitucionais', e outras vezes só através da suspensão e violação de todas as regras desse tipo" (Mészáros, 2015, p. 51).

Nessa perspectiva, Mészáros (2015) nos ajuda a compreender que a legalidade estatal está intrinsecamente subordinada às necessidades de reprodução do capital, de modo que as leis são moldadas, aplicadas ou até mesmo suspensas conforme os interesses dominantes. O autor evidencia a existência de uma simbiose entre a "ilegalidade do Estado" e a afirmação da "lei do mais forte", na medida em que a normatividade jurídica pode ser instrumentalizada para sustentar a ordem social vigente.

Ao dialogar com Gramsci (2024), a partir da concepção de Estado ampliado, percebemos que essa permissividade não se limita ao campo jurídico, mas envolve a articulação entre o Estado, os APH e o mercado, compondo uma estratégia de produção de consenso e legitimação dos interesses privados. Nesse sentido, mesmo quando a legislação, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, advoga em favor da garantia de padrões de qualidade para a formação docente, o Estado atua de forma a permitir sua própria subversão.

Não por acaso, em 2023, 67% das matrículas na formação de professores concentravam-se na modalidade de EaD, enquanto 81% dos ingressantes optavam por essa forma de oferta, sob domínio quase absoluto do setor privado (Brasil, 2024a). Além disso, observa-se a forte presença das instituições privadas com fins lucrativos na expansão da EaD no país, especialmente no campo da formação de professores (Leher e Santos, 2023). Nesse contexto, contraria-se a lógica prevista no Art. 62, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a preferência pelo ensino presencial na formação inicial de professores, relegando-o, na prática, a uma posição secundária.

No âmbito da formação em Educação Física, é importante destacar que, durante o governo Dilma Rousseff, avançaram os debates sobre as DCNEF, especialmente a partir da minuta de Resolução de 2015, que propunha a unificação da formação e a superação da dualidade entre licenciatura e bacharelado. Esse processo ganhou densidade em espaços institucionais de participação, como a audiência pública realizada em 15 de outubro de 2015, na PUC-Goiás, em Goiânia, com a presença do relator Paulo Barone, e a audiência de 11 de dezembro de 2015, no Conselho Nacional de Educação, convocada pelo presidente da comissão, Luiz Roberto Liza Curi (Maciel, 2021).

Ressalta-se, nesse contexto, a participação do autor desta pesquisa em ambas as ocasiões, defendendo a proposta de superação da fragmentação histórica da área como forma de resistência à lógica mercantil que sustentava a duplicidade de cursos.

Contudo, como analisa Maciel (2021), a audiência do CNE em dezembro de 2015 já evidenciava uma correlação de forças assimétrica, marcada pela forte participação organizada das forças sociais hegemônicas ligadas aos empresários da educação, da saúde e do fitness, que atuaram de forma decisiva para barrar a unificação. Ainda que esse embate tenha sinalizado os rumos do processo, foi o impeachment de Dilma Rousseff e a consequente recomposição do CNE[60] no governo Temer que consolidaram o fortalecimento dessas forças, criando as condições políticas e institucionais para a aprovação de diretrizes alinhadas aos interesses privatistas e à expansão da EaD.

[60] Em 27 de junho de 2016, o governo interino de Michel Temer revogou o decreto de nomeação dos novos membros do CNE, que havia sido resultado de consulta pública junto às entidades da área. A medida gerou forte reação, com a divulgação de Nota Pública de repúdio assinada por ANPEd, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), ANFOPE, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE que denunciaram o ato como ilegítimo e autoritário, por ferir normas legais, processos democráticos e a autonomia do CNE como órgão colegiado. Informação disponível em: legado.anped.org.br

Assim, a não aprovação da minuta de 2015 pode ser compreendida como expressão da correlação de forças no interior da área, configurando-se como vitória de setores conservadores e corporativistas, articulados a interesses empresariais, com destaque para a atuação do sistema CONFEF/CREF. Conforme argumenta Maciel (2021), esse bloco político-ideológico, fortalecido nas audiências de 2015, ampliou sua influência no período posterior a 2016, criando as condições para a aprovação das DCNEF em 2018 (Brasil, 2018b). Estas, por sua vez, expressam o aprofundamento da racionalidade neoliberal na Educação Física, ao subordinar a formação docente à lógica da mercantilização e à expansão da EaD.

Ao final de 2015 e início de 2016, o governo Dilma Rousseff foi marcado por profundas contradições e intensos conflitos políticos, econômicos e sociais. Nesse cenário, a grande mídia desempenhou um papel central na disseminação de informações parciais e na construção de narrativas que favoreceram os interesses do grande capital, contribuindo para minar a consciência crítica das massas trabalhadoras, historicamente precarizadas. A articulação entre setores da mídia empresarial, frações do empresariado e blocos parlamentares da direita e extrema direita foi decisiva para consolidar um ambiente político que culminou no processo de impeachment.

Diante da crescente pressão e buscando preservar sua governabilidade, o governo Dilma passou a fazer amplas concessões aos interesses do capital, aprofundando políticas de ajuste fiscal, elevação de juros e programas compensatórios. No entanto, tais medidas não produziram efeitos positivos e foram instrumentalizadas por partidos conservadores e frações empresariais para enfraquecer ainda mais o governo federal. O golpe parlamentar de 2016 foi consumado sob o discurso da defesa da legalidade e da proteção dos interesses nacionais, com amplo apoio midiático e empresarial, reforçando a noção de uma "democracia blindada", formalmente legal, mas substantivamente restrita, e abrindo caminho para reformas que atacaram os direitos da classe trabalhadora e favoreceram ainda mais o grande capital (Duriguetto; Demier, 2017).

Nesse contexto, é possível situar que a produção da legislação sobre a EaD e a formação de professores, editada no segundo governo Dilma, embora advogasse pela qualidade da oferta e pela prioridade do ensino presencial, não impôs limites concretos ao avanço do setor privado-mercantil na educação superior brasileira. Essa ausência de restrições revela uma dimensão ideológica importante, pois a EaD passou a conjugar dois movimentos complementares: de um lado, a ampliação imediata do acesso ao ensino superior para amplas parcelas da população historicamente excluídas; de outro, a concessão de um amplo campo de negócios ao grande capital, que se apropriou rapidamente dessa modalidade.

Sob essa perspectiva, compreendemos que o conjunto de normas e legislações relativas à EaD, desde o governo Dilma, expressa a dialética das concessões do Estado brasileiro: por um lado, atende aos interesses dos conglomerados privados e fundos de investimento que controlam o setor educacional; por outro, busca responder às pressões sociais por maior democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, essas dimensões se materializaram de forma limitada e precária, pois o impeachment de 2016 evidenciou que o capital exigia ainda mais liberdade de mercado, ao passo que amplas parcelas da classe trabalhadora pressionavam por mais direitos sociais. Essa dupla pressão encontrou terreno fértil no governo Michel Temer, que, como analisaremos no tópico seguinte, aprofundou o processo de liberalização regulatória e consolidou o domínio do setor privado-mercantil sobre a modalidade de EaD, enfraquecendo ainda mais os mecanismos públicos de regulação e controle.

6.2 Governo Temer (2016–2018)

O governo Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que assumiu após o impeachment de Dilma Rousseff, foi marcado por uma agenda de reformas estruturais orientadas pela racionalidade ultraneoliberal. Essa orientação já estava delineada no documento “Uma Ponte para o Futuro”, lançado em outubro de 2015 pelo próprio partido como proposta programática para a superação da crise política, econômica e social brasileira. O texto afirmava que o Estado havia se expandido demasiadamente, comprometendo sua capacidade de ação, e que deveria, portanto, “amputar partes de sua arquitetura” para restaurar o equilíbrio fiscal e retomar o crescimento econômico duradouro (PMDB, 2015, p. 5).

De acordo com esse programa, o Estado brasileiro deveria deixar de ser o provedor direto de bens públicos, como saúde, educação e assistência, passando a atuar como regulador e indutor, enquanto ao mercado caberia a função de executor. A educação, nesse novo arranjo, era alçada à condição de principal política social, embora fosse compreendida não como um direito social universal, mas como mecanismo de mobilidade via capital humano. O documento sustenta: “vivemos o tempo do conhecimento. O destino e o lugar das pessoas na sociedade e na economia são definidos por seu acesso ao conhecimento. Isto torna a educação a maior e a principal política social” (PMDB, 2015, p. 15).

Essa formulação expressa a lógica neoliberal de individualização da responsabilidade e de formação de sujeitos autogeridos e empreendedores de si mesmos. Como alertam Laval e Vergne (2023), trata-se de um processo de transformação sistêmica em que os direitos sociais, entre eles a educação, são subordinados à lógica invasiva da rentabilidade e da competitividade. Para os autores, não se trata apenas de uma reorganização institucional, mas da produção de

subjetividades neoliberais, moldadas para funcionar sob os imperativos do mercado, internalizando a concorrência, a eficiência e a lógica meritocrática como princípios estruturantes da vida social.

A chegada de Michel Temer ao poder aprofundou esse projeto, operando por meio de uma ampla coalizão no Congresso Nacional que viabilizou a aprovação de contrarreformas estruturantes, com profundo impacto sobre os direitos sociais e as condições de vida da classe trabalhadora. Essas medidas buscaram ampliar exponencialmente o espaço para atuação do setor privado sobre as políticas sociais. Dentre as principais ações, destacam-se:

- Emenda Constitucional nº 95/2016: conhecida como PEC do Teto de Gastos, estabeleceu o congelamento dos investimentos públicos por vinte anos, impactando diretamente áreas essenciais como saúde, assistência e educação;
- Lei nº 13.429/2017: ampliou a terceirização, inclusive para atividades-fim, precarizando os vínculos laborais e fragilizando a organização sindical;
- Lei nº 13.467/2017: promoveu a Reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), flexibilizando direitos históricos e instituindo novas modalidades contratuais ainda mais precárias;
- Lei nº 13.415/2017: aprovou a Reforma do Ensino Médio, que desestruturou essa etapa educacional ao promover a redução da carga horária da formação geral básica, a criação de itinerários formativos com ênfase na formação técnico-profissional e a introdução do "projeto de vida" como elemento formativo orientado à empregabilidade e ao trabalho precarizado (Cassio; Goulart, 2022);
- Aprovação da BNCC: embora gestada desde o governo Dilma, foi finalizada sob forte influência de entidades privadas, como o TPE e a Fundação Lemann, que imprimiram à proposta um viés tecnicista e pragmático, orientado por competências e habilidades úteis para a sociedade, preferencialmente o mercado (Cassio, 2019);

Para Kuenzer (2024), esse conjunto de contrarreformas expressa a face mais perversa da relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível, ao estruturar uma cadeia formativa voltada à adaptação das massas trabalhadoras aos imperativos do capital. Nesse modelo, a escola e a universidade deixam de ser espaços de formação integral e crítica para se tornarem instrumentos de docilização da força de trabalho, submetidas ao consumo predatório do capital e à destruição de qualquer capacidade de resistência ou enfrentamento das contradições do sistema.

A combinação dessas contrarreformas promoveu uma regressão de direitos sociais historicamente conquistados, ao mesmo tempo em que ampliou o controle do capital sobre os instrumentos de formação e regulação da força de trabalho. Nesse contexto, a educação consolida-se como uma mercadoria funcional à engrenagem do mercado, distanciando-se progressivamente da concepção de bem comum inapropriável, isto é, um bem que não pode ser apropriado por interesses corporativos, grupos privados ou mesmo pelo próprio Estado. Em vez disso, a educação deve ser garantida em sua universalidade como um bem comum, como expressão concreta de uma sociedade verdadeiramente democrática (Laval; Vergne, 2023).

É nesse contexto de precarização da formação profissional e de consumo predatório da força de trabalho que a EaD ganha centralidade na política educacional do Governo Temer. Com o progressivo desmonte de programas de indução estatal ao setor privado, como a redução de recursos do FIES e do PROUNI, a ampliação da EaD se apresenta como uma alternativa estratégica para os grupos empresariais compensarem a perda desses mecanismos de transferência direta de fundos públicos e isenções fiscais (Leher, 2019).

Para tanto, o governo operou uma verdadeira reestruturação regulatória, centrada na liberalização e na desregulamentação da modalidade, favorecendo os grandes conglomerados educacionais. A inovação tecnológica e a intensificação da exploração do trabalho docente tornaram-se elementos-chave nesse arranjo, possibilitando a drástica redução dos custos operacionais e a maximização das taxas de lucro, sobretudo por parte dos grupos empresariais com ações negociadas na bolsa de valores. Esse processo resultou em uma enxurrada de alterações normativas, que retiraram salvaguardas regulatórias e abriram caminho para uma expansão acelerada da modalidade de EaD no Brasil, afetando sobretudo a formação de professores, como podemos visualizar no quadro 8 seguir.

Quadro 8: Dispositivos legais editados no mandato de Michel Temer sobre formação de professores e a modalidade de EaD
Fonte: Elaboração própria.

Dispositivo	Data	Finalidade
Portaria n° 1.134	10 outubro de 2016	Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema
Decreto n° 9.057	25 de maio de 2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria n° 11	20 de junho de 2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.
Decreto n° 9.235	15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Portaria n° 20	21 de dezembro 2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.
Portaria n° 23	21 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
Lei nº 13.620	15 de janeiro de 2018	Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância.
Decreto n° 9.319	21 de março de 2018	Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital.
Portaria n° 742	2 de agosto de 2018	Altera a Portaria Normativa no 23, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
Parecer CNE/CES nº 584	10 de outubro de 2018	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física
Resolução CNE/CES n° 6	18 de dezembro de 2018	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências
Portaria nº 1.428	28 de dezembro de 2018	Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

A publicação da Portaria MEC nº 1.134/ 2016, ampliou as possibilidades de inserção da educação a distância nos cursos presenciais, revogando a Portaria nº 4.059/2004, que tratava a oferta semipresencial como estratégia complementar e de caráter limitado (Brasil, 2016b). Embora tenha sido mantido o limite de até 20% da carga horária, a nova normativa deslocou o sentido dessa oferta, que deixou de assumir caráter excepcional para ocupar papel mais

estruturante na organização curricular, permitindo a introdução de disciplinas a distância, desde que as avaliações permanecessem presenciais (Brasil, 2016b).

Essa alteração expressa a passagem da noção de "semipresencial" para a incorporação formal de carga horária em EaD nos cursos presenciais, prevista na Portaria nº 4.059/2004 (Brasil, 2004), ampliando a centralidade da modalidade. Tal movimento ancora-se no Art. 81 da LDB nº 9.394/1996, inicialmente voltado a experiências educacionais de caráter excepcional, posteriormente complementado pela Lei nº 14.952/2024, que instituiu regimes escolares especiais para estudantes impossibilitados de frequentar presencialmente as aulas por motivos de saúde, bem como para mães estudantes lactantes (Brasil, 1996; Brasil, 2024e).

Além disso, a portaria flexibiliza os mecanismos de regulação ao dispensar a comunicação prévia ao MEC, exigindo apenas a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos (Brasil, 2016b). Desse modo, uma base legal concebida para situações excepcionais é progressivamente ampliada, sustentando a expansão da EaD no interior dos cursos presenciais.

Já o Decreto nº 9.057/2017, que revogou o Decreto nº 5.622/2005, também regulamentador do art. 80 da Lei LDB nº 9.394/1996, ampliou significativamente as possibilidades legais para a oferta de cursos na modalidade de EaD em diferentes etapas e modalidades da educação nacional, incluindo a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação profissional técnica de nível médio e a educação especial. Essa ampliação contribuiu para a institucionalização da modalidade, inclusive com a possibilidade de criação de instituições de educação superior credenciadas exclusivamente para atuar a distância, tanto na graduação quanto na pós-graduação lato sensu e, sob recomendação da CAPES e do CNE, também na pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2017a).

Cabe destacar que o referido decreto não se limitou à flexibilização das regras para o setor privado, estabelecendo que as instituições públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital fossem automaticamente credenciadas para ofertar cursos de graduação a distância por um período de cinco anos, desde que tal previsão constasse em seus respectivos PDI.

No que se refere à conceituação da modalidade, o decreto define a EaD como aquela:

> [...] Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diverso (Brasil, 2017a).

Observa-se, portanto, que o decreto retoma, em grande medida, o conceito já apresentado na Resolução CNE/CES nº 1/2016 (Brasil, 2016a). Ambas as definições

compartilham os mesmos fundamentos, mediação tecnológica, organização didático-pedagógica, qualificação dos profissionais e desenvolvimento das atividades em tempos e espaços distintos. As diferenças situam-se sobretudo no nível de detalhamento: enquanto a resolução enfatiza aspectos como interação, articulação e participação, o decreto apresenta uma formulação mais sintética, sem alterar, contudo, o núcleo conceitual da modalidade.

O Art. 5º do Decreto definiu o polo de EaD como uma unidade acadêmica e operacional descentralizada, nacional ou internacional, destinada ao desenvolvimento das atividades presenciais obrigatórias dos cursos de EaD. O parágrafo único desse artigo determinou que os polos devem manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos da instituição e do curso. A grande novidade foi a decisão de que apenas a sede da IES seria submetida aos processos de regulação e avaliação do MEC, o que permitiu que os polos de EaD fossem estruturados com ampla liberdade pelas instituições, sem fiscalização direta (Brasil, 2017a).

Por fim, o Decreto institucionalizou a possibilidade de parcerias entre instituições credenciadas e outras pessoas jurídicas para o funcionamento de polos EaD, o que favoreceu a terceirização da infraestrutura dos polos e da própria oferta de cursos na modalidade, tendência já esboçada na Resolução CNE/CES nº 1/2016 (Brasil, 2016a).

Entretanto, os desdobramentos do Decreto nº 9.057/2017 materializam-se com a edição da Portaria MEC nº 11/2017, que operacionaliza o novo marco regulatório da EaD ao estabelecer normas para o credenciamento de instituições e para a autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores na modalidade (Brasil, 2017b).

Entre seus principais dispositivos, destacam-se a possibilidade de credenciamento institucional desvinculado da oferta presencial, permitindo a atuação exclusiva na EaD, e a definição de critérios para autorização de cursos também de forma independente, inclusive para instituições sem experiência prévia na educação presencial (Brasil, 2017b). A normativa ainda estabelece requisitos mínimos para a infraestrutura dos polos, exigindo espaços físicos e recursos tecnológicos, como salas de aula ou auditório, laboratório de informática, ambientes de tutoria, apoio técnico-administrativo e acervo físico ou digital (Brasil, 2017b).

Um dos pontos mais críticos encontra-se no Art. 12, que autoriza a criação de polos por ato próprio das instituições, vinculando essa prerrogativa ao Conceito Institucional[61] (CI). O

[61] O Conceito Institucional (CI) é um indicador de qualidade atribuído às Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004 e operacionalizado por meio de avaliações in loco conduzidas pelo INEP. Esse conceito reflete a qualidade global da instituição a partir da análise de cinco eixos: (1) Planejamento e Avaliação Institucional, (2) Desenvolvimento Institucional, (3) Políticas Acadêmicas, (4) Políticas de Gestão e (5) Infraestrutura. Cada eixo possui um peso

dispositivo estabelece um escalonamento expansivo — até 50 polos anuais para CI 3, 150 para CI 4 e 250 para CI 5, além de permitir que instituições sem avaliação institucional prévia sejam equiparadas ao CI 3, ampliando significativamente as possibilidades de expansão (Brasil, 2017b).

A normativa amplia as possibilidades de parcerias com outras entidades jurídicas, inclusive para a realização de atividades presenciais em ambientes profissionais. Conforme previsto, atividades obrigatórias, como avaliações, tutorias, estágios e práticas de laboratório, podem ocorrer nos polos, na sede da instituição ou em outros espaços, relativizando a centralidade dos polos na organização da EaD (Brasil, 2017b).

Nesse período, o jornal *Folha de S.Paulo* veiculou a reportagem "MEC flexibiliza regras para educação a distância no ensino superior" (Saldanha, 2017), destacando que a política de flexibilização da EaD promovida pelo Decreto nº 9.057/2017 e suas normativas complementares foi amplamente celebrada pelos grandes conglomerados privados de educação. Com o progressivo encolhimento dos recursos do FIES, à época principal mecanismo de financiamento estudantil federal, o setor privado passou a enxergar a EaD como o principal vetor de crescimento das matrículas no ensino superior. Nesse cenário, lideranças como Janguiê Diniz, presidente da ABMES e controlador do grupo Ser Educacional, elogiaram as medidas como uma "modernização" do setor, valorizando a ampliação da autonomia institucional e o alinhamento com modelos internacionais, como o dos Estados Unidos (Saldanha, 2017).

Ainda segundo Saldanha (2017), a nova regulamentação foi recebida como positiva por permitir a criação de universidades 100% digitais, autorizar a abertura autônoma de polos e legitimar parcerias com instituições não educacionais, ampliando a competitividade do mercado educacional privado. No entanto, a mesma reportagem aponta que os indicadores oficiais do MEC não diferenciavam, até então, a qualidade dos cursos presenciais e a distância, dificultando o monitoramento da expansão e seus impactos sobre a formação.

Um ano após a promulgação do Decreto nº 9.057/2017, os efeitos de sua implementação já se evidenciavam de forma expressiva nos indicadores do setor. Conforme reportado pela *Folha de S.Paulo* (Balmant, 2018), o número de polos de educação a distância no Brasil cresceu 133% em apenas um ano, passando de 6.583, em 2017, para 15.394, em 2018. O crescimento apontado na reportagem é apresentado como resultado direto da desregulamentação introduzida

---

específico no cálculo do CI: o eixo 1 tem peso 10, o eixo 2 peso 30 e os eixos 3, 4 e 5 têm peso 20 cada. O resultado final é atribuído em escala de 1 a 5, sendo considerados satisfatórios os conceitos 3, 4 e 5 — condição mínima para que a instituição possa expandir suas atividades, como a abertura de novos polos EaD (Brasil, 2017c).

pelas novas normativas, especialmente da dispensa de autorização prévia para a abertura de polos por instituições credenciadas.

Em 2024, a *Folha de S.Paulo* revelou, em matéria assinada por Hermanson (2024), que 46% dos polos de EaD no Brasil estavam terceirizados. Dos 47.734 polos ativos, cerca de 22,8 mil eram geridos por terceiros. A reportagem evidenciou que esses polos operam por meio de parcerias com entidades diversas, muitas vezes alheias ao campo educacional. Nesse formato, o parceiro comercial assume a abertura da unidade, bem como os custos de pessoal e manutenção e, em contrapartida, passa a receber aproximadamente 30% das mensalidades dos estudantes vinculados ao polo (Hermanson, 2024).

Em diversos casos, tais unidades passam a funcionar como polos "multimarcas", abrigando simultaneamente cursos de diferentes instituições, o que reforça a conformação desses espaços como arranjos de prestação de serviços educacionais orientados por uma lógica eminentemente mercantil.

Nesse contexto, as declarações de representantes do próprio setor empresarial são emblemáticas. A presidente da ANUP, Elizabeth Guedes, reconheceu que "tem polo em funerária, no meio da rua, no meio da floresta" (Hermanson, 2024, p. 2). Em complemento, João Mattar, presidente da ABED, afirmou, em entrevista ao *Estadão* em 2024[62], que, "no trabalho que o Cofen fez, acharam polo de Enfermagem em borracharia". Tais enunciados operam como figuras de linguagem que, embora recorram à hipérbole, expressam de forma contundente o estado concreto de desorganização e precarização que marca a expansão recente da EaD no Brasil.

Esses elementos evidenciam os efeitos da flexibilização das exigências legais a partir do Decreto nº 9.057/2017 e da Portaria MEC nº 11/2017, que ampliaram significativamente a autonomia das instituições para a abertura e gestão de polos. Como desdobramento, tornou-se recorrente a disseminação de anúncios com chamadas como "monte seu próprio polo EaD", "seja polo parceiro EaD" ou "abra um polo EaD na sua cidade", dirigidas a empreendedores interessados em ingressar no mercado educacional sob uma lógica próxima à de franquias.

As matérias jornalísticas veiculadas por periódicos como a *Folha de S.Paulo* e o *Estadão*, ainda que registrem, por meio das falas de representantes da ANUP e da ABED, a precarização e o "canibalismo draconiano" instaurado no setor, não deixam de reproduzir uma racionalidade contraditória. Isso porque tais veículos, assim como as associações empresariais do ensino superior, historicamente se alinham à defesa da flexibilização regulatória, da

[62] Informação disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lHZyFFBe8dA.

desregulamentação e da financeirização da educação, contribuindo para a legitimação do formato que agora aparece, em suas próprias reportagens, como problemático.

O que aparenta ser uma denúncia, na verdade, constitui parte de uma estratégia discursiva que mascara os mecanismos estruturais da crise formativa, desresponsabiliza o Estado e oculta as relações de poder que sustentam a mercantilização da educação superior brasileira. Assim, mesmo ao criticar polos instalados em borracharias, funerárias ou no meio da floresta, os próprios representantes do capital educacional seguem legitimando essa expansão descontrolada sob os rótulos de "modernização", "diversificação" e "democratização do acesso".

Desse modo, as reportagens evidenciam que não há limites para a sanha do capital em capturar a renda das famílias trabalhadoras, reduzir os custos operacionais, especialmente aqueles relacionados à infraestrutura e ao trabalho docente, e aprofundar a precarização da formação. As narrativas midiáticas, nesse caso, não constituem propriamente uma mentira, tampouco uma verdade plena, mas uma meia verdade cuidadosamente construída para sustentar a aparência de crítica, ao mesmo tempo em que preserva os alicerces da expansão desenfreada da modalidade de EaD.

A contradição entre o discurso de denúncia e a prática de sustentação dos interesses capitalistas não é ocasional, mas estrutural, articulando-se à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que generaliza a lógica da concorrência e não impõe limites à dinâmica expansionista do capital em busca de lucratividade. Nesse processo, mobiliza-se uma dimensão ideológica que, conforme Mészáros (2012), não se reduz a uma simples distorção da realidade, mas constitui uma forma socialmente necessária de organização da consciência nas sociedades de classe, orientando práticas e legitimando a reprodução das relações sociais vigentes.

Nesse sentido, a dimensão ideológica presente nessas reportagens encontra sua estrutura material nos aparelhos da sociedade e do Estado, sendo difundida e legitimada por meio dos APH, em especial aqueles responsáveis por sua circulação e naturalização como senso comum, como os jornais de grande circulação nacional (Gramsci, 2024).

Desse modo, a chamada "crise da qualidade na EaD" não constitui uma anomalia ou desvio da modalidade, tampouco pode ser atribuída apenas a alguns *players* que estariam ofertando cursos de forma "equivocada". Trata-se, na realidade, da própria forma assumida por um projeto sistêmico de precarização. Isso confronta a tese, amplamente difundida, de que os problemas da EaD poderiam ser solucionados apenas com a punição ou o impedimento daqueles considerados "maus *players*".

Compreender a função ideológica desses discursos e das matérias jornalísticas, mesmo quando travestidos de crítica, é essencial para que os sujeitos possam enfrentar os conflitos de classe, como já apontava Gramsci (2024) ao defender a leitura crítica dos APH e das formas de consenso construídas pelas classes dominantes.

Para garantir a funcionalidade das normas instituídas sobre a EaD, foi editado o Decreto nº 9.235/ 2017, que regulamenta o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino (Brasil, 2017d). Esse decreto consolidou os dispositivos do Decreto nº 9.057/2017 e da Portaria MEC nº 11/2017, conformando um marco regulatório mais flexível, orientado à aceleração dos processos administrativos e à simplificação burocrática.

Em continuidade, foram publicadas normas complementares para sua operacionalização, como a Portaria MEC nº 20/2017, que definiu os procedimentos e os padrões decisórios para os atos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de cursos (Brasil, 2017e), e a Portaria MEC nº 23/2017, que estabeleceu o fluxo dos processos administrativos e seus aditamentos (Brasil, 2017f).

Esse conjunto normativo foi posteriormente reforçado pela Portaria Normativa nº 742/2018, que alterou a Portaria nº 23/2017, aprofundando a lógica de celeridade procedimental, simplificação das exigências administrativas e confiança institucional (Brasil, 2018d). Em seu conjunto, essas normas conferiram ampla autonomia às IES para abrir cursos, criar polos, expandir a oferta na modalidade de EaD e emitir diplomas. O Estado brasileiro atuou como agente regulador a serviço do capital, promovendo ativamente a desregulamentação e a flexibilização dos mecanismos de avaliação e controle. Dessa forma, instituiu-se um ambiente normativo funcional à lógica mercantil, permitindo que os capitais de ensino ampliassem suas operações sobre o ensino superior brasileiro, sobretudo com a expansão exponencial de cursos e vagas na modalidade de EaD.

Cabe destacar um aspecto relevante da reformulação introduzida pela Portaria Normativa nº 742/2018, que promoveu uma mudança discursiva significativa na regulação da EaD. Enquanto a norma anterior estipulava que a carga horária a distância deveria corresponder, no mínimo, a 70% do total do curso, estabelecendo, portanto, um patamar obrigatório de virtualidade (Brasil, 2017f), a nova redação passou a limitar a carga horária presencial a, no máximo, 30%, instituindo um teto para a presencialidade (Brasil, 2018d).

Embora ambas as diretrizes resultem, na prática, em proporções semelhantes entre atividades presenciais e a distância, os sentidos que produzem são distintos e politicamente relevantes. O primeiro enunciado afirma positivamente a centralidade da EaD como estrutura

formativa hegemônica; o segundo, por sua vez, opera por meio da restrição, confinando e desvalorizando a presencialidade como exceção. Essa alteração discursiva revela uma estratégia normativa sutil, mas potente, de consolidação da virtualização da formação superior: ao mesmo tempo em que afirma a EaD como modelo dominante, restringe e reconfigura os espaços da presencialidade.

A sanção da Lei nº 13.620/ 2018, que instituiu oficialmente o Dia Nacional da Educação a Distância, a ser celebrado anualmente em 27 de novembro, representa um marco da centralidade assumida pela EaD no período (Brasil, 2018e). A proposição teve origem no Projeto de Lei nº 1.691/2015, de autoria da deputada federal Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), que reapresentou e desenvolveu proposta anteriormente encaminhada por outro parlamentar (Brasil, 2015d). O projeto tramitou com parecer favorável nas comissões competentes e foi fundamentado tanto na trajetória histórica da EaD no Brasil quanto no reconhecimento prévio da data pela comunidade da área, especialmente por meio da ABED.

A Lei nº 13.620/2018 configura uma forma de celebração institucional e pública da modalidade, promulgada em um contexto no qual o governo federal promovia um processo intenso de transformação normativa em torno da EaD. Embora revestida de aparente neutralidade e associada a discursos de valorização tecnológica e ampliação do acesso, a criação do "Dia Nacional da EaD" insere-se em uma estratégia discursiva de legitimação simbólica da modalidade. Busca-se, por meio dessa institucionalização, consolidar um consenso em torno de sua importância, legitimidade e inevitabilidade, ao mesmo tempo em que se obscurecem os interesses econômicos implicados em sua expansão. Assim, sob o véu de uma celebração democrática, a norma contribui para a naturalização de um modelo de formação orientado por lógicas de baixo custo, escalabilidade e financeirização (Seki, 2021a; Leher, 2022).

Nesse contexto, o Governo Temer também editou o Decreto nº 9.319/2018 institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital (SinDigital) e define a Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital), organizada em eixos temáticos que articulam políticas do Poder Executivo federal voltadas ao ambiente digital (Brasil, 2018f). Entre os chamados "eixos habilitadores" estão: infraestrutura e acesso às TICs, pesquisa e inovação, confiança no ambiente digital, educação e capacitação profissional, e dimensão internacional. No campo da "transformação digital", o decreto ainda delimita os eixos de transformação econômica e de cidadania/governo digital.

Na área da educação, o Decreto nº 9.319/2018 aponta para mudanças significativas: ampliação do acesso às tecnologias digitais nas escolas e instituições de ensino, formação de professores para o uso pedagógico dessas ferramentas, promoção de competências digitais e

incentivo a metodologias inovadoras mediadas por recursos tecnológicos. Tudo isso é inserido em um movimento mais amplo de alinhamento às tendências globais de digitalização, como a economia de dados, a Internet das Coisas, as plataformas digitais e o governo digital, que posiciona a educação como campo estratégico para a produtividade, a competitividade e a inovação (Brasil, 2018f).

Nesse contexto, as implicações políticas, pedagógicas e sociais da transformação digital tendem a ser mascaradas por uma função ideológica da técnica, que, como analisa Pinto (2005), faz com que aquilo que surge como novidade apareça sob a forma de maravilhamento — um encantamento que esconde contradições e reforça a crença no caráter salvacionista da tecnologia. Esse maravilhamento, entretanto, é ambivalente: traz consigo a dimensão negativa do horror e da catástrofe, gerando o pânico de ficar para trás diante da corrida global pela inovação. Aplicado à educação, esse duplo movimento produz uma adesão acrítica às políticas de digitalização, reforçando a lógica mercadológica e fragilizando a possibilidade de uma apropriação emancipatória das tecnologias digitais.

Nos últimos dias de seu mandato, o governo Temer editou a Portaria nº 1.428/2018, que ampliou de 20% para até 40% a possibilidade de oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presenciais, desde que a IES atendesse a critérios específicos (Brasil, 2018g). De modo geral, todas as instituições poderiam ofertar até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade de EaD. Contudo, a ampliação para até 40% estava condicionada a exigências mais rigorosas, como o credenciamento da instituição nas modalidades presencial e a distância, CI igual ou superior a 4 e a existência de curso de EaD equivalente, com Conceito de Curso[63] (CC) igual ou superior a 4.

Além disso, a normativa estabelecia restrições quanto às áreas de formação, não se aplicando aos cursos da saúde e das engenharias. Desse modo, embora tenha representado um avanço no processo de flexibilização da presencialidade, a Portaria nº 1.428/2018 ainda mantinha mecanismos regulatórios que limitavam a expansão irrestrita da EaD no ensino superior presencial.

63 O Conceito de Curso (CC) é um indicador de qualidade atribuído pelo MEC aos cursos de graduação, a partir de avaliações in loco realizadas por comissões designadas pelo Sinaes. Ele é calculado a partir de três dimensões centrais do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) — Organização Didático-Pedagógica (peso 40), Corpo Docente e Tutorial (peso 20) e Infraestrutura (peso 40) — e resulta em uma nota de 1 a 5, sendo que valores iguais ou superiores a 3 indicam qualidade considerada satisfatória. Embora não garanta automaticamente o ato autorizativo do curso, o CC subsidia as decisões regulatórias do MEC quanto à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância, funcionando como um parâmetro essencial para aferir a qualidade da oferta no sistema federal de ensino (Brasil, 2017c).

Esses condicionantes e restrições, no entanto, seriam posteriormente flexibilizados no governo Bolsonaro, como será discutido a seguir, quando se observa a generalização da oferta de carga horária a distância para todos os cursos, independentemente de critérios mais rigorosos de qualidade ou de área de formação.

Essa portaria introduziu a concepção de que a EaD seria apenas uma "metodologia de ensino" aplicável aos cursos presenciais, e não uma modalidade distinta. A partir dessa perspectiva, as IES passaram a organizar disciplinas de forma híbrida, combinando atividades presenciais e a distância, promovendo o modelo amplamente divulgado como "semipresencial", utilizado, sobretudo, como estratégia de marketing para captação de estudantes. Nessa lógica, naturalizou-se uma organização curricular em que estudantes matriculados em cursos oficialmente classificados como presenciais passaram a frequentar a IES apenas duas ou três vezes por semana, cumprindo o restante da carga horária por meio de plataformas virtuais.

A mesma lógica foi estendida aos cursos na modalidade de EaD, que passaram a incorporar atividades presenciais nos polos de apoio ou transmissões síncronas, conferindo a esses cursos uma aparência de interação efetiva com tutores. É importante destacar que o formato "semipresencial" não era formalmente regulamentado pelos marcos normativos vigentes. No entanto, consolidou-se como prática recorrente a partir de brechas regulatórias que permitiam, por um lado, ampliar a carga horária de EaD nos cursos presenciais até o limite de 40% e, por outro, manter o teto de 30% de presencialidade nos cursos ofertados integralmente a distância.

Tal configuração normativa, articulada ao discurso de inovação metodológica, operou em consonância com a lógica mercantil, posicionando a EaD como eixo estruturante tanto dos cursos próprios da modalidade quanto daqueles formalmente classificados como presenciais. Essa estratégia, além de reduzir significativamente os custos operacionais da formação em ambas as modalidades, contribuiu para elevar o status da EaD e flexibilizar os formatos presenciais, apresentando-se como diferencial competitivo no mercado educacional.

Esse arranjo na composição da carga horária entre atividades presenciais e a distância deu origem a múltiplas configurações e formas de oferta, conforme evidenciado na *Análise Setorial da Educação Superior Privada no Brasil*, da Hoper Educação (2023). Com base na Imagem 16, apresentada no webinar[64] de lançamento da 15ª edição do relatório, observa-se com

[64] Webinar realizado no canal Hoper Educação na plataforma YouTube, intitulado Análise Setorial da Educação Superior Privada Brasil – 15ª Edição, em 21 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y_HV7mKt8Y4. Acesso em: 14 abr. 2026.

nitidez a racionalidade mercantil que estrutura a oferta da modalidade de EaD e do ensino presencial nas IES privadas.

A imagem evidencia um cardápio de produtos educacionais organizados em diferentes formatos e faixas de preço, que vão desde cursos 100% online por R$ 199, passando por modelos semipresenciais com visitas ao polo por R$ 389, até cursos com aulas síncronas ao vivo por R$ 485 — valores significativamente inferiores à média das mensalidades dos cursos presenciais, estimada em R$ 750.

Imagem 16: – Cardápio" de formas de oferta e estrutura de preços no ensino superior privado brasileiro



Fonte: Webinar 15˚ edição da Análise Setorial da Educação Superior Privada no Brasil da Hoper Educação (2023)

Essa estrutura revela que a modalidade de EaD não é ofertada de maneira homogênea, mas, sim, como um "cardápio de produtos" ajustado às diferentes estratégias de mercado, que combina elementos regulatórios (como os limites legais de 40% de EaD em cursos presenciais e 30% de presencialidade em cursos EaD), precificação variável e uma vasta gama de experiências pedagógicas. Tal arranjo confere às IES grande liberdade para manipular a organização curricular, a composição da carga horária, o uso de plataformas tecnológicas e a lógica de captação de estudantes.

O destaque para o "Mix?" no canto superior direito da imagem indica que as fronteiras entre EaD e presencialidade tornaram-se cada vez mais tênues e estratégicas, abrindo espaço para o avanço do chamado "ensino híbrido" como uma nova fronteira mercadológica. A organização dos cursos e suas respectivas precificações estão cada vez mais vinculadas ao nível

de interação humana oferecido, ou simulado, sendo que o menor custo está associado a experiências totalmente digitais e assíncronas, enquanto os valores mais altos incorporam alguma forma de presencialidade ou transmissão ao vivo, simulando o contato direto com professores.

Por fim, a imagem deixa evidente que a lógica de mercantilização da educação superior privada opera por meio da plasticidade normativa e da diversificação comercial da EaD, transformando a formação acadêmica em uma mercadoria escalável, com diferentes versões, preços e níveis de engajamento, de modo a atender os diversos nichos de consumo educacional no país.

No período do governo Temer, destaca-se a aprovação do Parecer CNE/CES nº 584/2018 (Brasil, 2018a) e da Resolução CNE/CES nº 6/2018 (Brasil, 2018b), que instituíram as DCNEF. Em estudo anterior, identificamos que o desenho dessas diretrizes absorve concepções e epistemologias alinhadas às forças de mercado (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019).

A análise da composição da comissão responsável por sua elaboração permite aprofundar essa interpretação. Entre os cinco conselheiros envolvidos, observa-se que quatro possuíam vínculos institucionais diretos com o setor privado de ensino superior, evidenciando a presença de representantes de interesses empresariais no interior do CNE, aspecto já evidenciado por diferentes estudos, a exemplo de Evangelista, Fieira e Titton (2019).

A comissão foi composta por Antonio de Araújo Freitas Júnior (presidente), Luiz Roberto Liza Curi (relator), José Loureiro Lopes, Yugo Okida e Márcia Ângela da Silva Aguiar. Ainda que o estudo de Freitas, Oliveira e Coelho (2019) destaque a inserção de parte desses agentes no setor privado, a ampliação da análise, com base em outras fontes, como estudos sobre redes de influência (Evangelista; Fieira; Titton, 2019) e dados de trajetórias acadêmico-profissionais disponíveis em currículos institucionais, permite evidenciar um número mais abrangente de conselheiros com vínculos com o empresariado educacional.

Nesse sentido, José Loureiro Lopes foi um dos fundadores dos Institutos Paraibanos de Educação (IPÊ), atual Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), posteriormente incorporado ao grupo Cruzeiro do Sul Educacional, um dos maiores conglomerados privados do setor. Antônio de Araújo Freitas Júnior atuou como presidente da Education Quality Accreditation Agency (EQUAA) e como pró-reitor da Fundação Getulio Vargas (FGV), instituição privada de grande influência no campo educacional (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019).

O relator Luiz Roberto Liza Curi, por sua vez, construiu sua trajetória em estreita articulação com instituições privadas e grupos empresariais, incluindo sua atuação como

fundador da Estácio de Sá, além de vínculos com o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), o Grupo Unieuro e a Faculdade UNYLEYA, da qual é sócio-proprietário. Sua atuação também se estendeu a organismos nacionais e internacionais e ao movimento Todos pela Educação, evidenciando sua centralidade na formulação de políticas educacionais no período (Evangelista; Fiera; Titton, 2019). Adicionalmente, Yugo Okida[65] exerceu funções de gestão em instituições privadas de grande porte, como a Universidade Paulista (UNIP), reforçando a presença de agentes vinculados ao setor privado no interior da comissão.

A composição da comissão evidencia a penetração de interesses empresariais no aparelho de Estado, particularmente no âmbito da formulação das políticas curriculares da Educação Física. Nesse processo, as DCNEF expressam não apenas diretrizes pedagógicas, como a materialização de disputas políticas e econômicas em torno da formação docente. Tal interpretação encontra respaldo em Maciel (2021), ao demonstrar que, para além da presença de setores empresariais educacionais, também atuaram, no processo de elaboração das DCNEF, forças sociais vinculadas ao campo do fitness, ao sistema CONFEF/CREFs e a segmentos conservadores.

Essas forças articulam-se a matrizes históricas que atravessam a área, como o higienismo, associado à medicalização do corpo e à redução funcional da Educação Física, e as pedagogias de orientação burguesa, que enfatizam competências instrumentais e a lógica do "aprender a aprender" (Maciel, 2021).

Nesse contexto, conforma-se um bloco de interesses que não apenas influenciou, mas orientou a definição das diretrizes curriculares, tensionando a formação profissional em Educação Física em direção às demandas do mercado. Desse modo, as DCNEF expressam a convergência entre interesses econômicos, concepções pedagógicas e racionalidades históricas que operam na conformação da formação docente, reforçando sua adequação às exigências do capital.

Nesse sentido, o estudo de Freitas, Oliveira e Coelho (2019) analisa as DCNEF a partir de três dimensões disruptivas. A primeira refere-se à disruptura econômica global, expressa pela ascensão do neoliberalismo e pela centralidade das tecnologias como forças produtivas. Esse movimento intensifica a financeirização, a desregulamentação do trabalho e a privatização de serviços públicos, configurando um cenário em que grandes corporações não apenas moldam a economia, mas também passam a definir o próprio perfil da formação universitária. Nesse contexto, a Educação Física incorpora epistemologias orientadas pelo mercado e naturaliza a

[65] Informação obtida por meio da Plataforma Lattes (CNPq). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/8360419983722819. Acesso em: 10 abr. 2024.

fragmentação entre licenciatura e bacharelado, transformada em estratégia de alinhamento às exigências da ordem econômica global.

A segunda dimensão refere-se ao corpo disruptivo, que deixa de ser compreendido como disciplinado e produtivo, herança da sociedade industrial, para ser ressignificado sob o prisma neoliberal como corpo estetizado, dócil e consumível. Essa transformação, impulsionada pelas indústrias do fitness, do bem-estar e da saúde, legitima um modelo de corpo-mercadoria, tratado como vitrine de valores como performance, produtividade e aparência.

Cabe destacar que essa lógica de aproximação entre formação e mercado de trabalho não é recente na Educação Física. Desde as diretrizes estabelecidas em 1987, observa-se o aprofundamento da tensão entre formação e mercado, particularmente com a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado e a ampliação dos campos de atuação profissional. Esse movimento contribuiu para fortalecer uma concepção formativa progressivamente vinculada às demandas do mercado de trabalho, posteriormente reafirmada e reconfigurada nas diretrizes curriculares da área.

Por fim, a terceira dimensão remete à formação disruptiva, ancorada na Teoria do Capital Humano, que entende a educação como investimento individual e mercadoria. Assim, as DCNEF passam a privilegiar a lógica da empregabilidade, do empreendedorismo e da autogestão, deslocando a Educação Física de um campo multidisciplinar e crítico para um espaço de produção de trabalhadores empreendedores e precarizados, ajustados às exigências do mercado global do fitness e da EaD.

O Parecer CNE/CES nº 584/2018 não faz qualquer menção ou problematização sobre a oferta da modalidade de EaD na formação em Educação Física. Isso permite inferir que não há qualquer restrição à ampliação desse curso nessa modalidade, o que revela uma omissão significativa diante do avanço mercadológico da EaD no ensino superior e na formação na área. Por outro lado, o parecer enfatiza a necessidade da incorporação das tecnologias como elemento estruturante da formação, associando-as à ideia de qualidade e modernização dos Projetos Pedagógicos de Curso. Afirma que:

> [...] as experiências reais e concretas de implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso de Graduação em Educação Física em Instituições de Educação Superior, além de cumprirem, integralmente, as DCNs em Educação Física, devem incorporar as inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, garantindo excelentes padrões de qualidade, do mesmo modo o alcance do perfil do egresso, exigido atualmente, e o atendimento pleno dos requisitos legais e dos indicadores de qualidade em todas as dimensões, com destaque para as dimensões de Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações" (Brasil, 2018a, p. 3).

Embora traga um discurso que aparenta compromisso com inovação e qualidade, essa formulação reforça a noção de que a excelência acadêmica depende da incorporação de tecnologias em todas as dimensões do curso, sobretudo no perfil do egresso. A concepção de qualidade, nesse contexto, está vinculada à adequação às exigências do mercado, quando define como eixo central da matriz curricular a materialização de um perfil acadêmico-profissional orientado por:

> [...] competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física, considerando os avanços científicos e tecnológicos do Século XXI (Brasil, 2018a, p. 5).

De forma semelhante, quando aponta que:

> As transformações ocorridas na Educação no Século XXI demandam, portanto, formação acadêmica geral e específica, pautadas em competências, habilidades e atitudes, contemplando conhecimentos e experiências reais, problematizadas e contextualizadas, com a garantia da incorporação de inovações científicas e tecnológicas, sem desprezar as evidências científicas, na busca da valorização da aprendizagem e da educação emancipatória, cidadã e ética" (Brasil, 2018a, p. 3).

O parecer evidencia um paradoxo: ao mesmo tempo em que invoca uma educação "emancipatória, cidadã e ética", reduz a formação ao desenvolvimento de competências e habilidades operacionais voltadas à empregabilidade e ao empreendedorismo. A concepção de tecnologia, nesse sentido, não se orienta para a crítica nem para a emancipação, mas legitima um modelo de formação adaptado ao mercado, em que a incorporação tecnológica se expressa, sobretudo, na ampliação da EaD, intensificando a precarização do trabalho docente e enfraquecendo a dimensão social e crítica da Educação Física. Os léxicos de "qualidade", "eficiência" e "resolutibilidade" reforçam esse viés gerencialista, revelando a adesão das DCNEF à racionalidade neoliberal e concluindo pela subordinação da formação às exigências mercadológicas (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019).

O período do governo Temer (2016–2018) foi marcado por um conjunto de normativas que ampliaram o espaço da EaD e reconfiguraram estruturalmente a formação superior no país. O Estado brasileiro atuou como indutor e viabilizador dos interesses do capital educacional, criando as condições normativas e legais para que os grandes grupos privados de ensino expandissem seus portfólios de instituições, polos, cursos, vagas e matrículas, maximizando seus lucros no mercado da educação superior. Esse movimento foi legitimado e sustentado pelo discurso da transformação digital, apresentado como modernização inevitável em todos os setores do Estado, mas que, na prática, reforçou a mercantilização da educação e aprofundou a

subordinação da formação às exigências neoliberais de competitividade, eficiência e produtividade.

6.3 Governo Bolsonaro (2019-2022)

O governo Bolsonaro marcou a consolidação da extrema-direita e a ascensão de um projeto de governo com traços neofascistas no Brasil. Embora não tenha promovido mudanças estruturais profundas nas políticas e normativas educacionais herdadas da gestão Temer, sua administração implementou diversos dispositivos legais e ideológicos que ampliaram significativamente os canais de expansão da EaD. Esse processo foi catalisado pelas circunstâncias excepcionais impostas pela pandemia de COVID-19, que funcionou como justificativa política e técnica para acelerar transformações já em curso.

Nesse cenário, a crise sanitária impulsionou a adesão massiva à modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, servindo como vetor de intensificação da desregulamentação do setor. Tal movimento resultou na consolidação da EaD como eixo estruturante da política educacional voltada à mercantilização da formação superior no país.

A radicalização do discurso da extrema-direita torna-se evidente no documento de campanha *O Caminho da Prosperidade* (Bolsonaro, 2018), ao afirmar a necessidade de "expurgar a ideologia de Paulo Freire" e acusar a educação pública de estar tomada por "doutrinação". Defende-se, como alternativa, uma universidade voltada à produtividade, à competitividade, ao empreendedorismo e às parcerias com a iniciativa privada, cuja missão seria formar indivíduos direcionados à criação de empresas e ao aumento da riqueza nacional, uma concepção fortemente alinhada à Teoria do Capital Humano (Bolsonaro, 2018).

Nesse escopo, a EaD é apresentada como instrumento legítimo e estratégico, especialmente para regiões rurais, sob a justificativa das dificuldades logísticas do ensino presencial. Tal perspectiva é reiterada pela própria campanha, que afirma que a EaD "não deve ser vetada de forma dogmática" (Bolsonaro, 2018, p. 46), revelando o compromisso ideológico do governo com a desregulamentação e mercantilização da educação pública.

A radicalização desse discurso torna explícita quando o documento da campanha presidencial afirma que as universidades públicas devem ser reorientadas para "gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população" (Bolsonaro, 2018, p.46) inclusive "desenvolvendo novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada e fomentando o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa" (Bolsonaro, 2018, p. 46). Assim, as universidades são convocadas a cumprir o papel de centros de inovação a serviço do capital,

subordinando o conhecimento às demandas do mercado e desmontando os fundamentos críticos e democráticos do ensino superior.

Em 2018, é possível perceber a conexão entre o plano de governo de Jair Bolsonaro e o documento "Eleições 2018: 10 Propostas Relevantes para a Educação Superior Brasileira", elaborado pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Criado em 2008, o Fórum congrega as principais associações empresariais do setor privado da educação, ABMES, Semesp, Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (Abrafi), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (Semerj), todas atuantes na defesa dos interesses das IES privadas-mercantis e na formulação de diretrizes políticas e regulatórias para o setor. O documento foi elaborado por Arnaldo Niskier, membro da Academia Brasileira de Letras, e por Antonio Carbonari Netto e Gilberto Garcia, ambos integrantes do CNE à época e com vínculos com instituições privadas de ensino superior, o que evidencia a permeabilidade entre o empresariado educacional e os espaços de deliberação estatal.

O texto apresenta um decálogo de propostas dirigido aos candidatos à Presidência da República, com o objetivo de inserir as pautas empresariais na agenda pública. Segundo o próprio documento, o Fórum "anseia que os candidatos à Presidência possam extrair deste documento ideias propositivas para seus programas de governo e que transformem a educação em uma política pública prioritária para o Brasil" (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2018, p. 11), configurando-se como um instrumento de lobby político, técnico e de *advocacy* dos capitais de ensino representados pelos APH.

Depois de realizar uma ampla contextualização sobre a dimensão numérica do setor privado e sobre sua "importância estratégica" para a efetivação do direito à educação e a materialização das metas do PNE, Lei nº 13.005/2014, o Fórum apresenta o conjunto de suas dez propostas. O documento parte da premissa de que o setor privado constitui um ator indispensável para a ampliação do acesso e para o cumprimento das metas do PNE, legitimando a presença empresarial como parceira necessária do Estado na execução de políticas educacionais.

As dez proposições apresentadas pelo Fórum evidenciam, de modo explícito, a agenda privatista e mercadológica do setor, destacando-se, especialmente, a Proposta nº 7 e a Proposta nº 8, que dialogam diretamente com a análise desenvolvida nesta tese. A Proposta nº 7 defende a necessidade de "diversificar e ampliar o acesso à educação superior, com ênfase em programas de inclusão social, como Fies e ProUni" (Fórum das Entidades Representativas do

Ensino Superior Particular, 2018, p. 4), reivindicando a reestruturação e a ampliação do Fies, bem como a flexibilização de suas regras.

Já a Proposta nº 8 propõe o fortalecimento da EaD como "fator estratégico para o desenvolvimento do país e para o atingimento das metas do PNE" (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2018, p. 10), sustentando que, diante da extensão territorial do Brasil e das limitações da oferta pública, essa modalidade deveria ocupar posição central nas políticas educacionais nacionais, conforme se observa no excerto do documento:

> A oferta de cursos a distância precisa ser ainda mais difundida de modo a contribuir para se alcançar as metas do PNE. A expansão da educação a distância com qualidade deve ser vista como fator significativo e estratégico para o desenvolvimento regional, econômico e social do país (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2018, p. 10).

Após a eleição de Jair Bolsonaro, foi divulgado na imprensa que representantes do setor privado de ensino superior solicitaram audiência com a equipe de transição do novo governo, reiterando as propostas do Fórum e defendendo a ampliação do Fies, inclusive para a modalidade de EaD. Na reportagem *Setor de ensino superior lista propostas para resgatar Fies em governo Bolsonaro*, Mello (2018) evidencia que Janguiê Diniz, presidente da ABMES, reafirmou a pauta empresarial de expansão da EaD, defendendo sua inclusão nos mecanismos de financiamento estudantil sob o argumento de que o menor custo desses cursos ampliaria o alcance do programa. Na mesma matéria, o dirigente declarou: "Se o governo é favorável ao EAD no ensino básico, por que não o incluir no Fies?" (Mello, 2018).

Esses posicionamentos revelam a articulação orgânica entre o empresariado educacional e o projeto de governo de Jair Bolsonaro, sustentada pelo consenso de que a incorporação das pautas do setor privado como interesses universais representaria a democratização da educação e a materialização das metas previstas PNE, especialmente a Meta 12, que trata da ampliação das taxas de matrícula na educação superior (Brasil, 2014a). Trata-se, portanto, da apropriação de diretrizes de política pública pelo setor privado, que passa a reivindicar seus interesses particulares sob o argumento de sua contribuição para o cumprimento de metas educacionais nacionais.

Em 2023, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), em parceria com pesquisadores do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), lançou a obra *Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da Devastação*, organizada pelo professor Roberto Leher. Composta por 11 capítulos, a coletânea examina as múltiplas dimensões da

destruição promovida pela gestão bolsonarista nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional. O livro denuncia a ofensiva ideológica empreendida por esse governo de extrema-direita e de cariz neofacista, cuja "guerra cultural" visou deslegitimar a educação pública e seus profissionais, ao mesmo tempo em que aplicava sucessivos cortes orçamentários nos campos da ciência, da cultura e da universidade.

Segundo Leher e Santos (2023), o bolsonarismo não é um fenômeno isolado, mas um desdobramento de uma extrema-direita militante já presente na sociedade brasileira, que se fortaleceu a partir de 2014 com a intensificação das crises econômica, política e social — culminando na ascensão de Jair Bolsonaro, catalisado por discursos anticorrupção, anticomunistas e lavajatistas, amplamente legitimados por setores do Congresso Nacional, do Judiciário e da grande mídia.

Conforme argumentam Leher e Santos (2023), o golpe de 2016 não foi conduzido diretamente pela extrema-direita, mas por APH empresariais e frações burguesas dominantes organizadas no chamado bloco no poder. Essas forças de classe instrumentalizaram a extrema-direita como aliada na luta ideológica e política contra os direitos sociais e a esfera pública, criando as condições para a ascensão do bolsonarismo como projeto de governo. Esse projeto combina autoritarismo político, fundamentalismo religioso e destruição institucional, especialmente nas áreas da educação, ciência e cultura, que foram tratadas como "inimigas internas" a serem combatidas. A pedagogia crítica, os professores e as universidades foram alvos preferenciais dessa cruzada, promovida sob o pretexto de combater a "doutrinação ideológica" e restaurar a "ordem" e a "família".

Nesse sentido, durante o governo Bolsonaro, a política educacional foi profundamente marcada por uma aliança entre setores da extrema-direita, militares, olavistas e grupos religiosos fundamentalistas, que compartilham uma lógica política assentada na pós-verdade, nas teorias conspiratórias, no anticientificismo radical e na adesão extrema ao neoliberalismo (Leher; Santos, 2023). No plano ideológico, destacou-se a influência de Olavo de Carvalho, considerado o principal ideólogo do bolsonarismo, cuja "teoria da conspiração do marxismo cultural" foi amplamente difundida como justificativa para o controle dos conteúdos escolares e para o ataque a professores, intelectuais e instituições públicas de ensino. A convergência entre esses setores resultou em uma cruzada moral e autoritária, promovida sob a bandeira do combate ao "comunismo" e à "ideologia de gênero", que fortaleceu iniciativas como o projeto Escola Sem Partido e a militarização de escolas.

Simultaneamente, esse projeto político-educacional se articulou à lógica neoliberal de mercantilização da educação, intensificando a presença de conglomerados privados no setor.

Leher e Santos (2023) chamam atenção que os oligopólios educacionais, convertidos em sociedades anônimas, sob controle de fundos de investimento, que ampliaram sua influência na formulação das políticas educacionais. Além disso, setores religiosos conservadores passaram a ocupar posições estratégicas na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, promovendo uma pauta moralizante centrada no combate à chamada "ideologia de gênero". O Estado foi progressivamente redesenhado para atender a esses interesses, inclusive com modificações legais que favoreceram o repasse de recursos públicos para instituições de direito privado apresentadas sob o rótulo de "comunitárias". Nesse cenário, a educação pública passou a ser alvo de um ataque sistemático, tanto ideológico quanto financeiro, sendo reduzida a um espaço residual frente à expansão da iniciativa privada com fins lucrativos.

Nesse sentido, as análises de Demier (2025) são fundamentais para compreender a correlação entre neoliberalismo e neofascismo no Brasil atual. Segundo o autor*,* a burguesia monopolista "se defronta com uma crescente dificuldade política de efetivar a acumulação capitalista, que exige cada vez mais contrarreformas, austeridade e espoliações, por meio do regime democrático-blindado, e o crescimento do neofascismo talvez seja a melhor expressão disso*" (*Demier, 2025, p. 91).

Trata-se de um cenário de profunda crise de hegemonia, em que a democracia liberal, esvaziada de conteúdo social, já não é capaz de oferecer direitos às massas populares. Como afirma o autor, as consequências da intensificação da austeridade e da violência empregadas pelas "instituições da democracia liberal blindada não fazem senão acirrar a própria crise desta democracia, na medida em que, fortalecendo o aparelho repressivo estatal e arruinando as condições sócio-reprodutivas das massas populares, alimentam o crescimento do neofascismo" (Demier, 2025, p. 90). Dessa forma, o bolsonarismo emerge como uma resposta autoritária e regressiva à crise estrutural do capital, reforçando o papel do Estado como instrumento de coerção, aprofundando desigualdades sociais e ampliando as condições para a superexploração da classe trabalhadora.

Tendo sido gestado e sustentado pela própria burguesia monopolista ultraneoliberal, o neofascismo é constantemente alimentado pela intensificação das políticas de austeridade, das contrarreformas e da repressão aos efeitos sociais que elas produzem. Ao mesmo tempo, as frações dominantes dessa burguesia procuram conter o avanço das forças neofascistas dentro dos limites da democracia liberal em decomposição. Essa é, segundo Demier (2025), a contradição central do presente: o capital precisa do autoritarismo para sobreviver, mas teme perder o controle político sobre a forma de dominação que ele próprio engendrou.

Bianchi (2024), explica que o conceito de neofascismo é construído como a adaptação contemporânea da ideologia fascista a novos contextos históricos — ou seja, não se trata de uma mera repetição do fascismo clássico, mas de uma renovação que incorpora elementos de ultranacionalismo, autoritarismo, culto ao Estado forte e recusa da democracia liberal, combinados com mitos de crise, declínio e renascimento civilizacional.

Segundo Bianchi (2024), essa forma ideológica manifesta-se por meio de três características principais: (1) uma visão de mundo baseada no antagonismo, entre "nós" (a nação escolhida) e "eles" (imigrantes, elites, o "inimigo interno"); (2) a convicção de que a ordem política existente está em colapso ou degeneração, exigindo uma intervenção radical capaz de restaurar a grandeza nacional; e (3) uma forma de poder que combina submissão massiva e mobilização de massas, na qual a violência, ou a ameaça estatal e paraestatal, emerge como componente central da ação política.

Os elementos apresentados fazem do neofascismo uma categoria útil para a análise política, pois permite situar movimentos que, apesar de dialogarem com a extrema direita, ou até se apresentarem como parte dela, vão além de um simples conservadorismo ou populismo de direita. Esses movimentos caracterizam-se por deslegitimar a democracia como forma suficiente de governo, propondo uma "nova ordem" voltada à superação do liberalismo. Bianchi (2024) alerta que essa radicalização não ocorre apenas no plano simbólico, mas se combina com dinâmicas de austeridade, ataque aos direitos sociais e expansão de mecanismos autoritários, o que torna o neofascismo, na contemporaneidade, um fenômeno tão relevante quanto urgente de ser compreendido.

Embora o governo Bolsonaro tenha atuado com um cariz neofascista, Leher e Santos (2023) explicam que, do ponto de vista estratégico, não logrou efetivamente criar as condições objetivas para transformar o neofascismo em forma de governo. Desse modo, não conseguiu se converter em uma concepção de mundo hegemônica, fundamento de uma hegemonia efetiva, ainda que tenha alcançado amplo protagonismo político e ideológico na sociedade brasileira.

De acordo com Casimiro (2020), o conceito de extrema-direita é trabalhado em sua dimensão histórico-estrutural e ideológica. O autor não reduz a extrema-direita a um fenômeno recente, tampouco a associa exclusivamente a Jair Bolsonaro, mas aponta sua presença constante na história republicana brasileira. A extrema-direita é compreendida como uma força política e social que atua em defesa da ordem burguesa diante de crises de hegemonia, sendo mobilizada para garantir a manutenção do *status quo* quando os instrumentos democráticos-liberais se mostram insuficientes para conter o avanço de demandas populares.

Segundo Casimiro (2020), a extrema-direita brasileira contemporânea assume traços reacionários, autoritários e antidemocráticos, expressando valores como anticomunismo, moralismo conservador, militarismo, nacionalismo excludente e hostilidade à luta por direitos sociais. Ela opera como força auxiliar da burguesia em momentos de crise, sendo reconfigurada no período pós-2013 a partir da articulação entre setores do mercado, das Forças Armadas, de segmentos da mídia corporativa e das igrejas neopentecostais, o que possibilitou sua ascensão ao governo central com o bolsonarismo.

O autor demonstra ainda que o bolsonarismo corresponde à radicalização de tendências já presentes na política brasileira, sobretudo no ciclo de contrarreformas e privatizações que marcou o pós-golpe de 2016. Nesse sentido, a extrema-direita atua como "farsa" da democracia ao mobilizar discursos anticorrupção e de moralização da política para implementar um projeto profundamente antissocial, ultraliberal e autoritário. Trata-se, portanto, de um projeto político articulado, com bases sociais e econômicas claras, voltado à destruição de direitos conquistados e à repressão das formas de organização popular (Casimiro, 2020).

É nesse contexto que, durante o governo Jair Bolsonaro, o MEC foi marcado por instabilidade, polêmicas e retrocessos. Em menos de quatro anos, cinco ministros se sucederam, revelando um verdadeiro projeto de destruição da educação nacional. Ricardo Vélez Rodríguez (jan.–abr. 2019) tentou impor uma leitura ideológica aos livros didáticos, interferiu no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e propôs o retorno do canto do Hino Nacional nas escolas e da disciplina de Educação Moral e Cívica. Abraham Weintraub (abr. 2019–jun. 2020), expoente do olavismo, atacou universidades, promoveu sucessivos cortes orçamentários e protagonizou crises institucionais. Carlos Decotelli (jun. 2020) não chegou a tomar posse em razão de fraudes em seu currículo. Milton Ribeiro (jul. 2020–mar. 2022), pastor presbiteriano indicado pela bancada evangélica, foi investigado por corrupção e tráfico de influência na liberação de verbas do FNDE. Por fim, Victor Godoy Veiga encerrou o ciclo sem alterar o rumo das políticas anteriores, mantendo o alinhamento com a agenda conservadora e privatista do governo.

Segundo Leher e Santos (2023), o bolsonarismo não se orientou por princípios pedagógicos, mas por uma cruzada ideológica contra o chamado "marxismo cultural", influenciada por Olavo de Carvalho e setores religiosos. Nesse contexto, o MEC foi instrumentalizado politicamente, fragilizando políticas públicas e comprometendo o caráter laico e democrático da educação. O período também foi atravessado por disputas internas entre a extrema-direita, formada por olavistas, militares e lideranças religiosas, e os APH, como o movimento TPE. Embora convergissem na mercantilização da educação, divergiam quanto às

estratégias de gestão e ao controle simbólico do setor. Essa tensão revelou os limites da aliança entre o ultraconservadorismo e o capital educacional, produzindo um cenário de guerra cultural, negacionismo e precarização institucional.

Segundo Leher e Santos (2023), a noção de "marxismo cultural" foi central na ideologia bolsonarista, configurando-se como uma teoria conspiratória amplamente difundida por Olavo de Carvalho e seus seguidores. Essa narrativa sustenta que haveria uma suposta infiltração de valores marxistas nas universidades, na mídia e nas escolas, com o propósito de destruir os fundamentos da civilização ocidental, notadamente os valores cristãos, a moral tradicional e a autoridade da família.

Trata-se, portanto, de um conceito distorcido e desprovido de base empírica, utilizado como instrumento de guerra ideológica contra a educação pública, os professores e as práticas pedagógicas que promovem direitos humanos, diversidade e pensamento crítico. Essa retórica sustentou ataques à chamada "doutrinação ideológica" nas escolas, legitimando projetos como o "Escola Sem Partido" e a militarização da educação, enquanto aprofundava o desmonte do financiamento público e a deslegitimação das instituições científicas e universitárias.

Segundo Leher (2021) a "guerra cultural" tornou-se um elemento central da política bolsonarista, sendo mobilizada como ataque à herança iluminista e aos valores da Revolução Francesa. A universidade passa a ser vista como inimiga por promover a secularização da vida e valores como o laicismo, a igualdade social e a diversidade de ideias. Como observa o autor:

> As universidades, nos discursos governamentais, estão associadas à defesa da igualdade (democracia econômica, direitos sociais), à explicitação da existência de classes sociais e de segmentos oprimidos e explorados, às causas antirracistas e às lutas contra as opressões, especialmente ao que denominaram de 'ideologia de gênero'. Em suma, a universidade estaria ligada às expressões laicas de vida, que favorecem a hegemonia do marxismo cultural, do socioambientalismo, do feminismo, do socialismo e do antirracismo (Leher, 2021, p. 12).

A ofensiva ideológica se articula, portanto, com uma estratégia mais ampla de desmonte das instituições públicas e de fortalecimento dos grupos educacionais privados com fins lucrativos. Ou seja, na medida em que se enfraquece a universidade pública, busca-se fortalecer as instituições privadas, alinhadas aos interesses do capital educacional. O discurso ideológico e sua expressão material, por meio de cortes orçamentários, perseguições e desvalorização docente, representam a materialização da expansão da EaD, prevista inclusive no plano de governo de Jair Bolsonaro, como mecanismo de massificação e barateamento da formação superior.

A materialização desse processo pode ser observada na queda expressiva no número de inscritos no ENEM, principal porta de entrada ao ensino superior público. Conforme Leher e Santos (2023), em 2014 o exame registrou cerca de 8,7 milhões de inscritos, número que caiu para 4,8 milhões em 2020 e, em 2021, apenas 3,1 milhões, sendo a maioria composta por negros e estudantes pobres. Esses dados evidenciam o recuo do acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior público, resultado direto das políticas de desfinanciamento e da agenda neoliberal, que precarizaram o direito à educação e impulsionaram o avanço do mercado educacional privado e da EaD. Nesse sentido,

> A força das ideologias religiosas movimenta poderosas disposições de pensamento que conformam o senso comum, conferindo robustez ao projeto de poder de Bolsonaro que se harmoniza com outros projetos de poder: militar, bancada evangélica e da extrema direita, guardando, sempre, intima associação com os horizontes pretendidos pelas frações burguesas dominantes (Leher; Santos, 2023, p.20).

A reflexão de Leher e Santos (2023) permite compreender que a força das ideologias religiosas e do conservadorismo político não atua isoladamente, mas se articula aos interesses econômicos das frações burguesas dominantes, conformando uma aliança entre o autoritarismo moral e a mercantilização da educação. Sob essa lógica, o discurso religioso e patriótico funciona como suporte simbólico para o avanço da racionalidade neoliberal que busca subordinar a educação à lógica do mercado e lucro.

A partir de Gramsci (2024), pode-se caracterizar, no governo Bolsonaro, o caráter ampliado e seletivo do Estado, na medida em que suas políticas educacionais atenderam de forma diferenciada aos interesses de grupos sociais específicos. De um lado, favoreceu setores religiosos e militares, que dominaram a pauta ideológica sob a retórica da chamada guerra cultural; de outro, beneficiou os grupos empresariais, ampliando o raio de ação do mercado educacional e a oferta privada de serviços e produtos educacionais. Essa estratégia articulou autoritarismo político e liberalização econômica, utilizando o discurso ultraconservador como justificativa simbólica para o avanço da mercantilização da educação.

No campo da EaD, o governo Bolsonaro não impôs limites às políticas de liberalização e desregulamentação iniciadas no governo Temer; ao contrário, aprofundou-as, legitimando-as por meio de novos mecanismos legais e ancorando-se no contexto da pandemia da COVID-19, que ampliou as possibilidades de exploração mercantil do ensino superior brasileiro. Nesse contexto, apresentam-se, no quadro 9, as principais normas legais editadas no período, as quais privilegiaram a expansão da EaD, especialmente no âmbito da formação de professores. Considerando que essa gestão foi atravessada pela pandemia, o recorte privilegia o ano de 2019,

período anterior à crise sanitária, sendo o cenário posterior analisado na sequência, quando se observa o aprofundamento das medidas de flexibilização e expansão da modalidade.

Quadro 9: Dispositivos legais editados pelo governo Jair Messias Bolsonaro sobre a inicial de formação de professores e a modalidade de EaD até a pandemia da COVID-19

Lei n° 13.868	03 de setembro de 2019	Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias.
Parecer CNE/CP n° 22	07 de novembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Portaria n° 2.117	6 de dezembro de 2019	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.
Resolução CNE/CP n° 2	20 de dezembro de 2019	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).

Fonte: Elaboração própria

Em consonância com sua atuação alinhada aos setores empresariais e religiosos, em setembro de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.868/2019, durante o governo Bolsonaro, promovendo alterações significativas na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 2019b). A nova lei introduziu oficialmente a categoria "comunitária" como uma das formas de organização administrativa das instituições educacionais brasileiras, ao lado das públicas e privadas. Segundo o art. 19, §1º, as instituições privadas e comunitárias podem se qualificar como confessionais, desde que atendam a uma orientação confessional e ideológica específica, e, conforme o §2º, podem ser certificadas como filantrópicas. A lei também alterou a Lei nº 4.024/1961, para incluir representantes de instituições comunitárias de ensino superior no CNE (Brasil, 2019b).

Conforme destacam Adrião, Oliveira e Morcazel (2022), tal mudança na legislação tem como consequência central a supressão da categoria de "escola particular" em sentido estrito, antes prevista no artigo 20 da LDB 9.394/96, revogado pela nova legislação. Tal modificação representa uma manobra política e normativa que legitima o repasse de recursos públicos a instituições privadas, desde que estas assumam o rótulo de "comunitárias", "confessionais" ou "filantrópicas". Essa alteração amplia as brechas legais para o redirecionamento do fundo público, favorecendo especialmente os setores empresariais e religiosos ligados ao setor educacional.

Os autores explicam que a criação dessa nova categoria decorre de uma lógica de mercado, e não de singularidades pedagógicas ou de demandas sociais legítimas. Essa orientação torna-se evidente na justificativa do próprio projeto de lei, que utiliza o volume de cursos e matrículas das instituições comunitárias como argumento para sua formalização jurídica. Nessa direção, o debate desloca-se da qualidade e da função social da educação para a consolidação de um nicho de mercado juridicamente legitimado a receber recursos públicos, facilitando convênios, subsídios e parcerias.

Além disso, Adrião, Oliveira e Morcazel (2022) denunciam o silêncio institucional diante dessa mudança estrutural, aprovada sem amplo debate público. A Lei nº 13.868/2019, portanto, representa uma mutação silenciosa na LDB 9.3.94/96, operando como estratégia de enfraquecimento da educação pública estatal e consolidação da agenda privatista do governo Bolsonaro. Longe de fortalecer o direito à educação pública de qualidade, a lei institucionaliza mecanismos de desvio de finalidade do fundo público, sob o discurso de um suposto "interesse comunitário", que na prática encobre estruturas de controle privado e corporativo no campo educacional.

No bojo da guerra cultural promovida pelo governo Bolsonaro e de seu vínculo orgânico com a burguesia nacional na pauta da mercantilização da educação, o campo da formação inicial de professores também passou por transformações significativas. De acordo com Delgado, Magalhães e Piccinini (2023), o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019c) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019d), que tratam da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), devem ser compreendidos como parte de um processo articulado de contrarreformas educacionais iniciado em 2016, ainda no governo Dilma Rousseff, e consolidado nos governos Michel Temer (2016–2018) e Jair Bolsonaro (2019–2022).

Segundo as autoras citadas no parágrafo acima, em fevereiro de 2016, a então presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, anunciou publicamente o início da elaboração de novas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, inseridas em um conjunto articulado de reformas que incluía a BNCC. A primeira orientação política para a reconfiguração da formação docente veio com a criação de uma Comissão de Especialistas, organizada pela Secretaria de Educação Básica do MEC, responsável por formular diretrizes para os cursos de formação nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023).

Com o impeachment da Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer em maio de 2016, o processo foi intensificado. Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação, tendo

Maria Helena Guimarães como Secretária Executiva — a mesma que já havia atuado com Paulo Renato de Souza, ministro da Educação no governo FHC (1995–2003). Em março de 2017, Guiomar Namo de Mello foi contratada para coordenar a elaboração da BNC-Formação, com vínculo explícito ao Movimento Todos Pela Base, financiado por conglomerados empresariais como o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú, a Fundação Lemann e a Fundação Telefônica Vivo. O movimento congrega um conjunto de doadores e instituições parceiras, entre elas o TPE. As intelectuais da burguesia Maria Helena Guimarães de Castro e Guiomar Namo de Mello configuram-se, historicamente, como figuras centrais na difusão e consolidação da pedagogia das competências na educação brasileira (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023).

Em outubro de 2017, o ministro Mendonça Filho anunciou a Política Nacional de Formação de Professores, articulando um conjunto de medidas complementares: a) o Programa de Residência Pedagógica; b) a oferta de vagas na UAB para formação a distância; c) o aproveitamento de vagas ociosas do Prouni para primeira e segunda licenciaturas; d) a criação de uma plataforma nacional de formação continuada de professores; e e) a instituição de novos mestrados profissionais e cursos de especialização (Brasil, 2017g).

Já em 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, encaminhou ao CNE a minuta da BNC-Formação, consolidando o alinhamento entre a formação docente e a BNCC da Educação Básica. Essa base articulava-se a um conjunto mais amplo de medidas anunciadas pelo MEC em dezembro de 2018, significativamente mais abrangentes do que aquelas apresentadas em 2017 por Mendonça Filho. Entre as principais propostas, destacam-se: a criação de um Instituto Nacional de Formação de Professores, responsável pela acreditação, avaliação e monitoramento dos cursos; a substituição de horas do estágio supervisionado por uma residência pedagógica, a ser iniciada desde o primeiro semestre das licenciaturas; a obrigatoriedade do Enade anual como requisito para o exercício do magistério; a instituição de um estágio probatório para professores iniciantes, acompanhados por mentores remunerados; a implementação de avaliações ao longo da carreira docente; a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e pedagogia; e a redefinição da formação continuada, entre outras medidas (Moreno; Foreque, 2018).

O pacote previa ainda a redefinição da formação continuada, estruturada em quatro níveis de proficiência e com avaliações periódicas ao longo da carreira, além da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia. Conforme explicou o então presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, a coordenação dos trabalhos ficaria sob responsabilidade de Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC, e a

relatoria sob Mozart Neves Ramos, ex-reitor da UFPE e diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (Moreno; Foreque, 2018).

O conjunto de propostas formulado no final do governo Temer, sob coordenação do ministro Rossieli Soares da Silva, e as medidas anunciadas pelo MEC em dezembro de 2018 não chegaram a se materializar integralmente como política implementada no governo Bolsonaro, mas a BNC-Formação foi levada a cabo pelo CNE.

Embora o MEC, o CNE e a CAPES, responsáveis pela elaboração da proposta, tenham promovido consultas públicas de caráter consultivo e assistemático, as críticas e sugestões não foram incorporadas ao texto final. Faltando quinze dias para o encerramento do prazo da consulta pública, em 8 de outubro de 2019, o MEC divulgou o texto final da BNC-Formação, que deu origem à Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019d).

A BNC-Formação e o conjunto de políticas a ela associado receberam manifestações públicas de repúdio por parte de entidades educacionais, como a ANPEd e a ANFOPE, que denunciaram o caráter autoritário, tecnicista e mercantil dessas iniciativas, além de apontarem o desprezo pelas pautas e pesquisas produzidas nas universidades públicas (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023).

Conforme analisam Evangelista, Fiera e Titton (2019), por meio da metodologia de análise de redes sociais (ARS), foi possível identificar vínculos orgânicos entre os conselheiros da comissão bicameral do CNE e diferentes frações da burguesia nacional. O estudo revelou que os responsáveis pela aprovação da BNC-Formação mantinham conexões diretas com fundações empresariais, grupos educacionais privados e APH, como o TPE, o Movimento pela Base, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e a Fundação Cesgranrio. Essa rede de interesses, que inclui ainda grupos de capital aberto, como Kroton, Estácio e Ser Educacional, demonstra a presença estrutural do capital no interior do Estado e a captura do CNE por agentes privados, transformando-o em instrumento de legitimação da hegemonia empresarial na política de formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao alinhar as licenciaturas à BNCC, consolidou a padronização curricular e a subordinação da formação de professores à lógica do mercado, reduzindo a autonomia universitária e intensificando a conversão do processo formativo em um mercado de competências e certificações digitais. Sob o discurso de “qualidade e inovação”, a resolução institucionaliza uma formação por competências de caráter instrumental e utilitarista, que reforça a expansão da EaD e legitima a mercantilização da educação pública, transformando a formação docente em produto educacional ajustado às demandas do capital.

Segundo nota pública do GT de Formação de Professores da ANPEd, a BNC-Formação:

> 1) prioriza um percurso único de formação, em detrimento da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às 'aprendizagens essenciais' previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis; 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental do conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Felipe, 2020, p. 1).

Esses elementos evidenciam que a BNC-Formação emerge como uma política de reconfiguração estrutural da formação docente, orientada pela pedagogia das competências e pela lógica da eficiência, buscando alinhar a formação de professores às demandas empresariais e aos mecanismos de controle curricular da BNCC.

Não é objetivo deste estudo realizar uma análise exaustiva da BNC-Formação, mas compreender como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 integrou e orientou a ampliação da EaD no campo da formação de professores. É a partir dessa perspectiva que se passa, a seguir, à análise do conteúdo e dos efeitos dessa resolução.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019, que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 2/2019, parte do pressuposto de que a formação inicial de professores continua sendo um "grande desafio nacional" e, com base nesse diagnóstico, mobiliza uma série de dados e referências internacionais para justificar a necessidade de reformulação das diretrizes curriculares da formação docente. O documento recorre a pesquisas da OCDE, do PISA e de APH, como o Movimento Profissão Docente, para comparar o Brasil a outros países e sustentar a narrativa de que o país estaria "atrasado" em relação aos padrões de qualidade da formação docente. Essa argumentação culmina na defesa da definição de competências profissionais como eixo estruturante da formação inicial, distribuídas em três dimensões centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019d).

Contudo, o próprio documento evidencia contradições significativas quanto à expansão da EaD na formação de professores. O parecer reconhece que "a maioria dos países exige horas mínimas presenciais na graduação e na pós-graduação" (Brasil, 2019c, p. 11) e alerta que diversas pesquisas apontam a "conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância, e o excesso de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade" (Brasil, 2019c, p. 6). Ao mesmo tempo, indica as altas taxas de evasão ao afirmar que: "as taxas de desistência são altas e muito similares, ou seja, dos cursos presenciais a taxa é de 55,6%, enquanto nos de EaD, ligeiramente maior, 62%" (Brasil, 2019c, p. 7–8).

Apesar do diagnóstico apresentado, o texto adota um recurso discursivo ambíguo, reconhecendo os riscos da EaD, mas, ao mesmo tempo, legitimando sua expansão. Em tom de aparente neutralidade, o parecer afirma:

> Pela primeira vez na série histórica dos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam cursos a distância, em 2018, foi maior do que o número de alunos dos cursos presenciais, ou seja, 50,2% dos alunos nas licenciaturas estão matriculados em cursos a distância. [...] Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 70% dos alunos. Isso vai na direção oposta ao que estabelece o §3º do art. 62 da LDB, que define que 'a formação inicial de profissionais do magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância' (Brasil, 2019c, p. 8).

Embora o parecer reconheça o descumprimento da LDB n˚ 9.394/96 quanto à primazia do ensino presencial, o texto não propõe mecanismos concretos de limitação da modalidade de EaD. Ao contrário, desloca o foco para a necessidade de o MEC supervisionar e monitorar a qualidade da oferta, sem questionar o avanço da EaD em si. Assim, recomenda que o MEC "não somente zele pelo que está posto na LDB, como também supervise e monitore a qualidade da oferta para as duas modalidades, assegurando que o futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas neste Parecer" (Brasil, 2019c, p. 8). Trata-se de uma retórica regulatória, que reconhece o problema, mas transfere sua solução para o controle técnico e avaliativo para aferir "se as competências estão sendo desenvolvidas", sem de fato criar medidas efetivas para frear a expansão da modalidade.

No plano normativo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reforça essa orientação. O Art. 6º estabelece, entre seus princípios, "a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância", equiparando as duas modalidades (Brasil, 2019d, p.3).

A estrutura curricular é organizada em uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em três grupos: I — 800 horas de base comum (fundamentos científicos, educacionais e pedagógicos); II — 1.600 horas de aprendizagem de conteúdos específicos e domínio pedagógico; III — 800 horas de prática pedagógica, sendo 400 destinadas ao estágio supervisionado e 400 às práticas integradas aos componentes curriculares (Brasil, 2019d).

No caso da modalidade de EaD, o Art. 14 determina que o Projeto Pedagógico do Curso deve apresentar "fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente curricular" (Brasil, 2019d, p. 11), além de explicitar "as medidas adotadas pela instituição para garantir a efetiva aplicação dos modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto" (Brasil, 2019d, p. 11). Já o Art. 15, §6º, prevê que as 800 horas de atividades práticas (estágio e práticas integradas) sejam

integralmente presenciais, sem, contudo, detalhar como se darão as condições materiais e pedagógicas para o cumprimento dessa exigência (Brasil, 2019d).

A formulação normativa expressa no parecer revela uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que o documento reconhece o predomínio da formação a distância e as altas taxas de evasão, não propõe mecanismos para conter esse avanço. Ao contrário, legitima-o sob o discurso da regulação técnica e da "qualidade monitorada", transferindo à própria instituição formadora a responsabilidade de comprovar a viabilidade pedagógica da EaD, entendida como produção de "evidências científicas". Na prática, o texto normaliza a modalidade de EaD como via legítima e majoritária de formação docente, desde que cumprida a exigência mínima de 800 horas presenciais (25% do curso) e o alinhamento às competências da BNCC.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é constituída por mecanismos simultâneos de coerção e consenso. Ao mesmo tempo em que legitima a formação de professores na modalidade de EaD, delimita o lugar da presencialidade no currículo, restrita às práticas e ao estágio, desconsiderando os conhecimentos formativos dos eixos I e II, que podem ser ministrados integralmente a distância e estão orientados pelas competências da BNCC. Assim, o texto produz o consenso de que é possível garantir uma formação docente de qualidade em EaD, desde que haja "viabilidade técnica" e "monitoramento" por parte do MEC, ainda que o próprio sistema de regulação não assegure avaliações *in loco* nos polos de EaD.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não define qualquer percentual mínimo de carga horária presencial para os cursos de formação em segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados e formação para atividades pedagógicas e de gestão, possiblidades igualmente contempladas no texto normativo. Essa omissão reforça a tendência de flexibilização extrema da formação docente, permitindo que tais cursos sejam ofertados integralmente a distância, sem salvaguardar a dimensão prática — tão exaltada pelo próprio documento como parâmetro de qualidade e de desenvolvimento das competências profissionais.

Tal permissividade normativa não impõe qualquer limite ao espaço de atuação dos conglomerados privados de ensino e intensifica a mercantilização da docência, ao converter formações complementares em produtos rápidos e de baixo custo, moldados pela lógica do credenciamento acelerado e da certificação massiva. Assim, a resolução reafirma-se como instrumento de subordinação da política de formação docente aos interesses empresariais, legitimando a expansão irrestrita da EaD sob o discurso da diversificação, eficiência e inovação formativa.

Sob o olhar gramsciano, essa política expressa a lógica do Estado ampliado, no qual o Estado e o mercado atuam de forma orgânica para consolidar um consenso em torno da formação docente. Trata-se de uma estratégia que combina coerção normativa (pela força dos marcos legais e pela equivalência entre modalidades) e consenso ideológico (pela difusão da crença na eficiência e flexibilidade da EaD), permitindo ao capital educacional expandir suas fronteiras de acumulação sob o manto da inovação e da democratização do acesso.

Ainda em 2019, o governo Bolsonaro publicou a Portaria nº 2.117/2019, que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, revogando a Portaria MEC nº 1.428/2018. O art. 2º da normativa autoriza as IES a incluírem até 40% da carga horária total dos cursos presenciais na modalidade a distância, desde que essa previsão conste no Projeto Pedagógico do Curso (Brasil, 2019e).

Cabe retomar que a Portaria MEC nº 1.428/2018 já previa a ampliação do limite de 20% para até 40% da carga horária a distância em cursos presenciais, condicionando-a a critérios institucionais e de qualidade, como Conceito Institucional (CI) e Conceito de Curso (CC), além de estabelecer restrições para cursos das áreas da saúde e das engenharias (Brasil, 2018g).

A Portaria nº 2.117/2019, em seu art. 8º, estabelece que, nos processos de reconhecimento e renovação de cursos presenciais, a manutenção da carga horária a distância será analisada com base em indicadores como metodologia, tutoria, ambiente virtual de aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação, desde que o curso obtenha conceito igual ou superior a três nesses critérios (Brasil, 2019e).

Na prática, a Portaria nº 2.117/2019 amplia e generaliza o dispositivo de ampliação da carga horária a distância em cursos presenciais, ao flexibilizar as condicionantes anteriormente previstas e eliminar restrições específicas para determinadas áreas de formação. Com isso, institucionaliza-se a expansão da EaD nos cursos de graduação presencial, sem distinção entre áreas e sem a definição de parâmetros mais rigorosos de qualidade. Trata-se, portanto, de uma normatização ampla da lógica da semipresencialidade, que passa a combinar, de forma indistinta, atividades presenciais e a distância, seja por meio de disciplinas integralmente ofertadas em EaD, seja pela fragmentação da carga horária dos componentes curriculares, dinâmica que seria ainda mais intensificada no contexto posterior à pandemia de COVID-19.

A seguir, passamos a caracterizar a atuação do governo Bolsonaro antes, durante e após a pandemia da COVID-19, período em que os capitais de ensino se valeram das oportunidades abertas pela crise sanitária para ampliar sua presença e influência sobre as políticas

educacionais, especialmente por meio da expansão da EaD e da consolidação de novos mecanismos de regulação e financiamento estudantil.

6.3.1 A atuação do Governo Bolsonaro durante e após a pandemia da COVID-19

Em 2020, com a emergência da pandemia de COVID-19, que acelerou de forma abrupta os processos de transformação digital da educação, o governo Bolsonaro, por meio do MEC e do CNE, editou um conjunto de normativas legais voltadas à liberação e regulamentação do uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica e superior. A gestão da pandemia pelo MEC foi marcada por medidas de caráter emergencial voltadas à substituição das aulas presenciais por atividades remotas, entendidas como o uso improvisado e precário de tecnologias, bem como pela flexibilização curricular, o que contribuiu para consolidar e naturalizar a lógica da digitalização da educação.

Segundo Leher e Santos (2023), na interseção entre a pandemia e a educação, sobressai o traço essencial do governo de extrema-direita de inspiração neofascista: o darwinismo social e a política de destruição. Os autores destacam que o governo atuou deliberadamente em favor da chamada "imunidade de rebanho", negou a vacinação, desprezou as mortes, promoveu cortes de recursos públicos, difundiu desinformação, estimulou o uso de cloroquina e a adoção do chamado "tratamento precoce", além de sabotar as medidas de distanciamento e o uso de máscaras — práticas que resultaram em mais de 700 mil mortes no Brasil, além das inúmeras subnotificações.

Tais ações demonstram que a chamada "guerra cultural" esteve profundamente imbricada em fundamentos materiais de necropolítica e de negação da vida, especialmente das populações pobres, negras, indígenas, LGBTQIAPN+, nordestinas e nortistas, bem como dos idosos e de setores progressistas da sociedade, configurando um projeto político de desumanização e precarização das condições de existência das classes trabalhadoras

Nesse contexto, afirmam Leher e Santos (2023, p. 16), as medidas educacionais adotadas pelo governo Bolsonaro "estão associadas à degradação da vida e à desumanização das novas gerações", evidenciando que a política educacional durante a pandemia foi conduzida sob uma racionalidade autoritária, negacionista e mercantil. A incorporação apressada de tecnologias digitais e a flexibilização das normas de presencialidade revelam como a crise sanitária foi instrumentalizada para consolidar a agenda neoliberal de eadização e mercantilização da educação, sob o discurso de modernização e inovação pedagógica.

Segundo os autores, a atuação do governo Bolsonaro na pandemia foi no sentido de seguir liberando a oferta privada-mercantil, com o objetivo de que os capitais de ensino fossem

os responsáveis pela formação das massas trabalhadoras. Nesse contexto**,** no governo Bolsonaro ocorreram enormes fusões e aquisições, a exemplo da "Laureate, que foi adquirida pelo grupo Ânima, transações de grande alcance entre o Grupo Eleva Premiun (Fundo Gera e Lemann) para o grupo britânico Inspired Education, por 2 bilhões de reais (Leher; Santos, 2023, p. 34).

O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2023) destaca que a pandemia revelou profundas contradições no setor privado da educação. Apesar de a EaD ter impulsionado as receitas das corporações educacionais, o ensino presencial manteve papel central, o que explica as pressões empresariais pela retomada das aulas entre 2020 e 2021. Relatórios de grupos como Cogna, Yduqs e Ser Educacional indicam que o lucro médio por estudante presencial foi aproximadamente três vezes superior ao da EaD, demonstrando que, mesmo com a expansão dessa modalidade, o ensino presencial permaneceu como a principal fonte de receita para grande parte dos capitais de ensino.

Ao mesmo tempo, a pandemia reduziu os custos operacionais das instituições privadas, uma vez que a EaD dispensa a infraestrutura física e os encargos exigidos pelo ensino presencial. Essa redução de despesas gerou tensões em torno do valor das mensalidades: enquanto as instituições buscaram mantê-las inalteradas, estudantes e famílias reivindicaram descontos, argumentando que, na modalidade a distância, os custos operacionais são transferidos aos próprios estudantes — como equipamentos, internet e espaço de estudo — e, portanto, deveriam refletir em preços mais baixos (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2023).

O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2023) aponta que o setor privado educacional passou a buscar um equilíbrio estratégico entre custos e receitas, articulando de forma planejada o ensino presencial e a EaD. As tensões do setor privado em sua busca incessante por lucratividade tornaram-se cada vez mais evidentes durante o governo Bolsonaro, quando os grupos empresariais da educação pressionaram o Estado por políticas que ampliassem sua margem de ganhos e consolidassem sua presença no mercado. Nessa conjuntura, os capitais de ensino passaram a defender uma maior flexibilização regulatória e ampliação dos repasses de recursos públicos.

A seguir o quadro 10, apresenta uma síntese das principais normas editadas pelo MEC e pelo CNE para a gestão da crise educacional provocada pela pandemia de COVID-19. O período foi marcado por sucessivas alterações normativas, conflitos entre União, estados e municípios, crise no sistema educacional brasileiro e um intenso debate acadêmico sobre o uso do ensino remoto emergencial nas atividades escolares e universitárias.

Quadro 10: Dispositivos legais editados no governo de Jair Messias Bolsonaro durante e após a emergência da pandemia da COVID-19

Portaria n° 343	17 de março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19.
Portaria nº 345	19 de março de 2020	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº: 5	28 de março de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Portaria nº 473	12 de maio de 2020	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº: 9	8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020.
Portaria nº 572	1 de julho de 2020	Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº: 11	7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia
Lei n° 14.040	18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009
Parecer CNE/CP nº 15	6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020
Parecer CNE/CP nº 16	9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não-Presenciais no contexto da pandemia
Portaria n° 434	22 de outubro de 2020	Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais.
Portaria nº 1.030	1 de dezembro de 2020	Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
Portaria MEC nº 1.038	7 de dezembro de 2020	Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 19	8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020
Resolução CNE/CP nº 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18

		de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Portaria n° 165	20 de abril de 2021	Institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo.
Portaria n° 183	23 de abril de 2021	Regulamenta o disposto na Portaria 165 de 20 de abril de 2021, que institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo.
Portaria n°275	28 de junho de 2021	Altera artigos da Portaria no 165, de 20 de abril de 2021, e da Portaria no 183, de 23 de abril de 2021, referentes a procedimentos no âmbito da Avaliação Externa Virtual in Loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
Lei n° 14.375	21 de junho de 2022	Altera as Leis nºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e Virtual de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a Lei nº 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das Leis nºs 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020.
Portaria n° 265	27 de junho de 2022	Regulamenta a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo.
Portaria n° 668	14 de setembro de 2022	Institui Grupo de Trabalho, de caráter técnico, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, para apresentar subsídios com vistas à regulamentação da oferta dos cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, na modalidade a distância, e dispõe sobre o sobrestamento dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, na modalidade a distância.

Fonte: Elaboração própria

Embora sem o objetivo de detalhar cada norma editada durante a pandemia, cabe destacar que essas medidas excepcionais permitiram a utilização de atividades educativas não presenciais, com ou sem mediação tecnológica, para o cômputo e a integralização da carga horária letiva e para a reorganização dos calendários escolares. As normativas também orientaram os processos educacionais dos sistemas de ensino durante e após a pandemia, abrangendo os diferentes níveis e modalidades da educação nacional enquanto durou o período de suspensão das aulas presenciais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2020, define atividades educativas não presenciais na educação básica e superior, respectivamente, nos artigos 14 e 26, conforme segue:

> Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional (Brasil, 2020b, p.5-6).
> Art. 26. Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária (Brasil, 2020b, p.10).

A autorização para a realização de atividades pedagógicas não presenciais, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2020, impactou diretamente os processos de ensino e aprendizagem nos sistemas educacionais públicos e privados do Brasil. Gestores escolares, professores, estudantes e famílias precisaram se adaptar a um novo paradigma educativo mediado por tecnologias digitais ou por outros meios compatíveis com as realidades locais das redes estaduais e municipais de ensino. Além disso, a implementação dessas atividades exigiu da comunidade escolar a disponibilização de equipamentos tecnológicos, acesso à internet e formação específica, de modo a possibilitar a materialização mínima dos processos pedagógicos em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais.

De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 734), os resultados de pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica durante a pandemia evidenciam o agravamento das desigualdades sociais, raciais, regionais e educacionais no país. Os autores apontam a ausência de suporte tecnológico para profissionais e estudantes, a insuficiente experiência dos professores com o uso de tecnologias e a vulnerabilidade socioeconômica de grande parte das famílias como fatores determinantes dessas desigualdades.

Sob a vigência do governo Bolsonaro, o setor educacional brasileiro foi compelido a adotar atividades mediadas por tecnologias sem as condições mínimas de infraestrutura e formação, como revelam diversos estudos produzidos durante a pandemia (Soares, 2020; Fieira; Evangelista; Flores, 2020; Colemarx, 2020).

Em 19 de março de 2021, o presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 3.477/2020, que previa a universalização do acesso à internet para professores e alunos da educação básica, bem como a aquisição de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais (Brasil, 2020c). O veto foi justificado sob o argumento de "contrariedade ao interesse público" e "inconstitucionalidade", em razão da suposta ausência de estimativa do impacto orçamentário e financeiro.

O Congresso Nacional e o Senado Federal derrubaram o veto presidencial, resultando na promulgação da Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, que autorizou a utilização de recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) para a educação, destinando aproximadamente R$ 3,5 bilhões para garantir a conectividade e o acesso digital nas escolas públicas (Brasil, 2021a). Apesar da aprovação da lei, o governo Bolsonaro recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) na tentativa de impedir a execução da medida e, simultaneamente, bloqueou cerca de R$ 1,2 bilhão do orçamento do MEC, valor que poderia ter sido empregado na melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas públicas brasileiras (Leher; Santos, 2023).

Mesmo sem uma coordenação nacional efetiva por parte do governo federal, estudos como o do Colemarx (2020), *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*, elaboraram um inventário das recomendações de organismos internacionais e das ações dos estados brasileiros durante a pandemia. O estudo demonstra que muitos governos estaduais e municipais aderiram, sem criticidade, ao discurso da "transformação digital da educação", frequentemente em parceria com fundações empresariais e grandes corporações tecnológicas, como Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini, Instituto Natura, Google Education e Clickideia.

Segundo Colemarx (2020), embora esses organismos e empresas proclamassem preocupação com a continuidade da escolarização de crianças e jovens em isolamento, na prática atuavam em defesa dos interesses das corporações educacionais e de tecnologia da informação, além de empresas de mineração de dados populacionais utilizados em publicidade e manipulação política, frequentemente em apoio a forças de direita e de extrema direita.

As consequências da expansão das práticas educacionais mediadas por tecnologias, seja na forma de educação a distância, ensino híbrido ou atividades pedagógicas não presenciais, tornaram-se evidentes durante a pandemia, sobretudo diante da resistência de setores da esquerda educacional, que denunciaram os riscos da privatização e da precarização do trabalho docente.

Soares (2020) adverte que a transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ambientes virtuais constitui uma das grandes investidas do neoliberalismo na modernização da educação em tempos de crise sanitária. Para a autora, essa mudança foi implementada de maneira apressada e desigual, sem garantir o acesso universal à internet e sem oferecer aos docentes a formação técnico-pedagógica necessária para o uso adequado das ferramentas digitais. Além disso, a adoção do ensino remoto aprofundou metodologias tradicionais, enfraqueceu a associação e a discussão coletiva entre professores e estudantes, centralizou e fragmentou a dinâmica educativa e intensificou os mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente por parte das gestões educacionais. Nesse sentido, Soares (2020, p. 8) sintetiza: "a modernidade tecnológica tem servido para reforçar o que há de mais arcaico pedagogicamente — é a modernização conservadora da educação, o intento de inovar para manter as estruturas sociais tal como estão."

Colemarx (2020), por sua vez, elencou razões pelas quais os trabalhadores da educação não deveriam aceitar as aulas remotas durante a pandemia, denunciando que a continuidade do período acadêmico por meios virtuais era inaceitável. O grupo destacou, com base em dados estatísticos, que as condições de moradia e estudo eram desfavoráveis, o acesso a dispositivos tecnológicos era precário, os índices de desemprego aumentaram e houve perda de direitos e postos de trabalho.

Já Fieira, Evangelista e Flores (2020) analisam o papel do movimento TPE na construção de um consenso público em torno da defesa do ensino remoto, sob o argumento de garantir o "direito de aprendizagem" dos mais vulneráveis. As autoras demonstram que tal discurso opera como chantagem simbólica, ao mesmo tempo em que favorece a expansão e o lucro das empresas do setor educacional e tecnológico, nacionais e estrangeiras.

Por outro lado, Freitas (2020) argumenta que, diante do intenso debate sobre a EaD no contexto pandêmico, é necessário distinguir o uso da tecnologia da crítica à modalidade de ensino. Para o autor, a EaD reproduz uma forma de organização do trabalho pedagógico herdada do ensino tradicional e tecnicista, agora reconfigurada pelas plataformas digitais e pela lógica algorítmica. Ele adverte que a crítica não é à tecnologia em si, mas ao seu uso para veicular finalidades educativas limitadas, voltadas à comercialização do trabalho docente dentro de plataformas privadas, nas quais o "trabalho vivo do professor" é convertido em trabalho morto e mercadoria (Freitas, 2020, p. 2).

A pandemia provocou a abertura de novos nichos de mercado no campo educacional, amparados pelo discurso de que não havia alternativa à transformação digital da educação, mediada por plataformas corporativas. Apesar das mobilizações e resistências de sindicatos e

trabalhadores da educação, não foi possível conter a adoção generalizada de modelos precários de ensino virtual, implementados sob a justificativa de assegurar o "direito à aprendizagem", ainda que sem garantir condições materiais, tecnológicas e pedagógicas adequadas. O ensino remoto emergencial, marcado pela precarização do trabalho docente e pela exclusão digital de estudantes, acabou sendo institucionalizado e legitimado por governos e instituições educacionais, com o apoio ativo das grandes corporações midiáticas e dos APH empresariais (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2023).

A evolução do debate sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia levou parte dos intelectuais da esquerda educacional a formular alternativas concretas em defesa da educação pública. Entre as principais proposições, destacou-se a necessidade de universalizar o acesso público e gratuito à internet, bem como de assegurar que as plataformas educacionais utilizadas fossem públicas, desvinculadas de corporações privadas e contextualizadas pela situação emergencial da crise sanitária (Leher, 2021).

Enquanto professores e estudantes das universidades públicas passaram um longo período debatendo os limites e as (im)possibilidades das aulas remotas, as IES privadas-mercantis adaptaram quase imediatamente, pois já possuíam a infraestrutura tecnológica e a expertise[66] necessárias para dar continuidade ao processo de escolarização dos estudantes — seja pela tradição no uso das TICs, seja pela experiência consolidada na oferta da modalidade de EaD. Em poucos dias após a suspensão das aulas presenciais, evidenciou-se o aprofundamento da dualidade estrutural entre o ensino público e o privado**.**

De acordo com dados do Censo EAD.BR – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, da ABED, "em 2020, a adaptação dos cursos presenciais, híbridos e livres para serem desenvolvidos a distância, em 76,2% das instituições respondentes, levou aproximadamente um mês" (ABED, 2020, p. 16). Esse dado revela a rapidez com que o setor educacional brasileiro, especialmente as instituições privadas, reorganizou suas estruturas para aproveitar as novas oportunidades impostas pela pandemia da COVID-19.

Em que pese o intenso debate acadêmico e político acerca das formas que os processos educacionais deveriam assumir durante a pandemia, as instituições privadas-mercantis de ensino superior transformaram o contexto de crise em uma oportunidade estratégica de expansão, ampliando vagas, cursos, polos e matrículas na modalidade de EaD e reforçando o uso da tecnologia como instrumento de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, dentro da lógica de racionalização e maximização da lucratividade. Esse movimento buscou

[66]Informação disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/05/16/faculdades-se-adaptam-ao-ensino-ead-na-pandemia-dificil-de-lidar-mas-possivel-diz-professora-na-pb.ghtml

compensar as perdas econômicas decorrentes da evasão e inadimplência estudantil, bem como das instabilidades políticas e sanitárias do período, marcadas pela suspensão das aulas presenciais. Nesse cenário, as corporações educacionais intensificaram fusões e aquisições e diversificaram seus negócios, combinando cursos EaD massivos, formações presenciais de alto valor agregado e novos produtos tecnológicos, voltados inclusive para o segmento da educação básica (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2023).

Embora as críticas à modalidade de EaD não sejam recentes nos estudos sobre a educação superior brasileira, o arsenal maquínico–informacional–digital mobilizado durante a pandemia revelou suas faces mais perversas no interior das IES privadas–mercantis. Entre os efeitos mais graves estiveram: demissões em massa de professores, aumento do número de alunos por turma, cortes e congelamentos salariais, intensificação da jornada de trabalho, avaliações automatizadas por *softwares* de inteligência artificial (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2023; Leher, 2021; Leher; Santos, 2023).

Diante desses abusos, emergiu a Rede de Educadores do Ensino Superior em Luta[67], um espaço de acolhimento, mobilização e articulação de docentes atuantes no setor privado, criada com o propósito de resistir aos processos de demissão em massa e enfrentar a precarização do trabalho e da educação nesse segmento.

Sob o discurso de que a pandemia teria promovido uma "disrupção", entendida como uma transformação radical nos processos educacionais, e apoiadas na narrativa do potencial pedagógico das TICs, as EdTechs foram apresentadas como solução para a continuidade das atividades educacionais. Conforme apontam Ibis Capital e Cairneagle Associates (2020, p. 1, tradução nossa), consultorias internacionais especializadas na análise de mercados educacionais e na identificação de oportunidades de investimento no setor, "a adoção cresceu à medida que muitas empresas de EdTech disponibilizaram seus produtos gratuitamente durante a crise, resultando em um experimento global em escala sem precedentes".

Nesse contexto, observa-se o fortalecimento da indústria das EdTechs, que atingiu, em 2020, um valor estimado de US$ 186 bilhões. Considerando a consolidação da educação online no cenário pós-pandemia, o relatório projeta um crescimento anual entre 14,5% e 16,4%, podendo alcançar entre US$ 368 bilhões e US$ 406 bilhões até 2025 (Ibis Capital; Cairneagle Associates, 2020, p. 6, tradução nossa)

Segundo o relatório do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) — Mapeamento das EdTechs 2020: investigações sobre as tecnologias educacionais brasileiras —

[67] Informação extraída da página da rede social Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/redeeducadoresemluta.

, as empresas de EdTech fornecem recursos digitais (*softwares* e *hardwares*) tanto para a esfera pública quanto para a privada. O levantamento identificou 566 empresas de *EdTechs* ativas no Brasil, sendo que as principais soluções ofertadas concentram-se em plataformas (46,8%), ferramentas (26%), conteúdos (12%) e *hardwares* (2,8%) (CIEB, 2020).

O movimento global do mercado de EdTechs foi sustentado por um discurso amplamente difundido segundo o qual instituições e sujeitos — gestores, professores, estudantes e famílias — deveriam "se reinventar" e adaptar-se à chamada "transformação digital da educação", acelerada pela pandemia. A difusão desse discurso consolidou a promessa do "novo normal" educacional, baseado no ensino híbrido, personalizado, criativo e gamificado, sustentado por trilhas de aprendizagem, laboratórios digitais e metodologias centradas no uso intensivo de dados.

Leher (2022), ao discutir o processo de mercantilização da educação como uma expressão contemporânea da crise estrutural do capital e da correspondente financeirização, situa que a pandemia serviu como uma oportunidade para novos negócios na educação. Esse cenário se desenvolveu numa trama que envolveu uma guerra cultural a favor do esvaziamento da escola e da universidade, tendo como principais protagonistas os organismos internacionais e as corporações de tecnologia (*BigTechs*). O autor afirma que:

> Observando em retrospecto, a força de convencimento das corporações foi magnificada pela inação dos governos e do próprio sistema das Nações Unidas frente às alternativas que pudessem fortalecer o público. Internacionalmente, nada de efetivo foi realizado em termos de políticas universais de vacinação e monitoramento da pandemia nas escolas; de acesso público, gratuito e com qualidade à internet; de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem públicos e, tampouco, de difusão de equipamentos adequados para os estudantes. Tão importante quanto, nenhuma planificação mundial foi realizada para assegurar a melhoria da infraestrutura das escolas e prover recursos adicionais aos Estados dos países capitalistas dependentes mais pauperizados para assegurar novos contratos para trabalhadores da educação, objetivando um futuro retorno seguro e virtuoso dos estudantes às aulas presenciais. Longe disso, tudo se passou como se não houvesse alternativa realista fora das plataformas das corporações (Leher, 2022, p.82).

A ideologia do "novo normal" naturalizou o ensino híbrido na educação básica, não como uma alternância entre o presencial e o remoto, mas como uma ressignificação do ensino presencial. Na educação superior, houve a massificação da modalidade de EaD e a naturalização de disciplinas virtuais em cursos presenciais, principalmente nas IES mantidas por corporações educacionais. No entanto, também foi possível identificar a defesa de presença da EaD até mesmo no interior das universidades públicas (Leher, 2022).

Como já evidenciado na seção 2 desta tese, é a partir de 2020 que o CESUNP revela o crescimento exponencial das vagas, ingressantes e matrículas na modalidade de EaD, que

avançou vigorosamente sobre a formação docente e, de modo particular, sobre a área da Educação Física, como será aprofundado na próxima seção.

A pandemia também permitiu que o governo Bolsonaro não apenas ampliasse o espaço da EaD no setor privado, mas buscasse induzi-la no setor público, em especial nas universidades federais. Em outubro de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 434, que instituiu um GT com a finalidade de subsidiar a elaboração de estratégias para a ampliação da oferta de cursos superiores na modalidade de EaD nas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2020c).

De acordo com o Art. 2º da referida portaria, o GT, de caráter consultivo, deveria promover interlocução com as IES das diferentes regiões do país, identificar suas potencialidades para a oferta de EaD e propor estratégias para ampliar e democratizar o acesso à educação superior por meio dessa modalidade. Entre suas atribuições, constavam ainda: auxiliar na construção de indicadores e mecanismos de acompanhamento, colaborar com a SESu/MEC na proposição e no aperfeiçoamento de estratégias de expansão, realizar estudos sobre tecnologias aplicadas à EaD e prestar subsídios técnicos e analíticos à SESu, sempre observando o princípio da autonomia universitária (Brasil, 2020c).

O GT foi coordenado pela SESu/MEC e contou com representantes das universidades federais de cada região do país, além de duas entidades associativas diretamente vinculadas à expansão da EaD: a UniRede e a ABED. Ainda em 2020, esse grupo, em conjunto com o Comitê Operativo de Emergência (COE/MEC), iniciou as primeiras reuniões para discutir a criação do Programa Reuni Digital, que viria a se consolidar, nos anos seguintes, como uma das políticas públicas mais emblemáticas de indução da modalidade de EaD na universidade pública brasileira.

Apresentado oficialmente pelo MEC como uma iniciativa de "expansão da educação superior por meio da EaD nas universidades federais[68]", o programa Reuni Digital foi estruturado em três eixos centrais: (1) ampliar o acesso à educação superior; (2) fomentar a permanência estudantil; e (3) alcançar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê elevar para 33% a taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2024 (Brasil, 2014a).

No entanto, conforme demonstram Borges *et al.* (2024), o programa nasceu fragilizado, tendo sido lançado apenas em 2021 e implementado de forma incipiente a partir de 2022, sem maturação técnica, política e orçamentária. Sua formulação se apoiou em um conjunto de relatórios e estudos contratados pelo MEC em articulação com o Centro de Gestão e Estudos

[68]Informação disponível no programa Reuni Digital na página do MEC: https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/sobre-o-projeto.

Estratégicos (CGEE) e com outros agentes públicos e privados, dentre os quais se destacam: Diagnóstico e Desafios para a Expansão da EaD no Brasil; Benchmarking Internacional da EaD; e Panorama da EaD no Brasil.

Esses documentos fundamentaram o desenvolvimento de um Plano de Expansão da EaD nas Universidades Federais e de um Plano de Monitoramento, apresentados como evidências que sintetizam um conjunto de dados, "cases de sucesso" e argumentos voltados à produção do consenso em torno da modalidade de EaD no interior da rede federal. Na prática, tais relatórios serviram como base técnico-discursiva para justificar políticas de digitalização e racionalização do ensino superior, alinhadas à lógica da eficiência e da produtividade do gerencialismo neoliberal.

Conforme analisam Thiengo e Mari (2023), os documentos analisados pelos autores foram elaborados com um léxico aparentemente técnico e neutro, mas que expressa, de forma sofisticada, a face ideológica do projeto de reconfiguração das universidades federais. Entre os termos recorrentes utilizados nos relatórios e documentos de referência — e que exigem vigilância crítica pela profundidade dos impactos que carregam — encontram-se expressões como:

> [...] "Trilhas de aprendizagem"; "Universidade Federal Digital"; "Educação mediada por tecnologias"; "Instuições de Aprendizagem Superior (IAS)"; "Geração de competências"; "Currículos flexíveis"; "Massive open online courses"; "Liberdade de escolha"; "Aprendizagem inovadora"; "Internacionalização"; "Cursos de nível superior com qualidade"; Professor/tutor", dentre outras (Thiengo; Mari, 2023, p.209).

Essas expressões compõem um discurso aparentemente modernizador, mas que atua para reconfigurar a natureza pública e formativa das universidades, subordinando-as à lógica mercantil e às demandas do capital tecnológico e financeiro. Ainda segundo Thiengo e Mari (2023), o Reuni Digital tem como objetivo central reconfigurar as Instituições Federais de Ensino Superior por meio da plataformização da educação superior, produzindo uma indistinção entre o público e o privado e entre as modalidades presencial e à distância, promovendo, assim, uma mudança estrutural na identidade e na função social da universidade pública.

De acordo com Borges *et al.* (2024), em 2022, ano de início da implementação do programa, o MEC empenhou cerca de R$ 16,2 milhões, dos quais apenas R$ 3,7 milhões foram efetivamente liquidados. No ano seguinte, o valor caiu para R$ 6,4 milhões, o que expõe o caráter de precarização da universidade pública, sustentado por projetos de "custo baixo" e orientados pela lógica de eficiência gerencial e mercantilização da educação superior.

Ainda de acordo com o Borges *et al.* (2024), o Reuni Digital foi estruturado de cima para baixo, com o controle centralizado do MEC, característico da racionalidade tecnocrática e gerencialista da política educacional bolsonarista. Diversas entidades acadêmicas, como o ANDES-SN, denunciaram o programa como um ataque à educação pública, alertando para seus riscos de precarização e privatização velada das universidades (Borges *et al.*, 2024).

Em consonância com essas críticas, Seki (2022), analisa que o Reuni Digital coloca em disputa o próprio sentido histórico da universidade brasileira. Para o autor, trata-se de um projeto de redefinição estrutural da universidade pública, deslocando seu papel formativo e científico para um modelo de gestão empresarial baseado em plataformas, métricas e conectividade. Segundo ele, o programa não visa apenas ampliar o acesso, mas reconfigurar o que significa ser universidade, instituindo a EaD como paradigma estrutural da formação em nível superior no Brasil.

Seki (2022) também ressalta que o programa foi lançado e relançado diversas vezes, com baixa transparência e adesão limitada. Em 2022, o MEC falava em dez universidades e cinco mil vagas, mas os dados são inconsistentes e inacessíveis. Essa indefinição, segundo o pesquisador, faz parte de um projeto mais amplo de privatização silenciosa da universidade, viabilizado pela digitalização e pela terceirização da produção educacional.

A análise de Borges *et al.* (2024) reforça essa perspectiva ao apontar que o Reuni Digital se sustenta na retórica da inovação e da inclusão digital, mas se materializa como uma política de contenção de gastos e desresponsabilização estatal, reproduzindo o modelo de precarização observado no Sistema UAB.

Assim, mais do que uma política de ampliação de vagas, o Reuni Digital representa a consolidação da eadização como política de Estado. Como sintetiza Seki (2022), o que está em jogo é a transformação da universidade em uma plataforma e do ensino em um serviço sob demanda, evidenciando a desmaterialização do espaço universitário e o deslocamento do trabalho docente vivo para um regime dominado pelas plataformas digitais.

No atual governo Lula, não há dados disponíveis ou informações públicas sobre o andamento da implementação do Reuni Digital, programa concebido no governo Bolsonaro como uma empreitada conservadora da chamada “guerra cultural” contra a universidade pública, marcada pela tentativa de redefinir seu papel social e subordinar sua função formativa às lógicas empresariais.

Podemos evidenciar que a pandemia atuou como o grande catalisador da transformação digital da educação, em conformidade com as orientações dos organismos internacionais, como analisado na seção 4 desta tese. Essa conjuntura foi amplamente aproveitada pelos capitais de

ensino e pelas indústrias de tecnologia, que expandiram sua presença e influência sobre as políticas educacionais. No caso brasileiro, o crescimento da EaD foi capitaneado por esses capitais, tendo como "cereja do bolo" a alteração do conjunto de normas já existentes e a regulamentação da modalidade de avaliação externa virtual *in loco* para fins de autorização e reconhecimento das IES.

A Portaria nº 165/2021, editada pelo Inep, instituiu oficialmente a Avaliação Externa Virtual *in loco*, criando um formato de visita avaliativa no âmbito do Sinaes (Brasil, 2021b). A justificativa formal para sua edição baseou-se na necessidade de garantir a continuidade dos processos avaliativos durante a pandemia da COVID-19, em um contexto de restrições sanitárias que impossibilitava as visitas presenciais às IES e aos cursos de graduação.

A Portaria autorizou que as comissões de especialistas responsáveis pelas avaliações externas realizassem suas atividades de forma digital, utilizando ambientes virtuais de comunicação síncrona e plataformas digitais seguras para coleta de evidências, entrevistas e análise documental. Cabia às instituições avaliadas disponibilizar toda a infraestrutura tecnológica necessária, incluindo acesso a documentos institucionais, registros administrativos, ambientes virtuais de aprendizagem, dados de infraestrutura e imagens em tempo real dos espaços físicos (Brasil, 2021b).

A "inovação" representou não apenas uma adaptação técnica à situação pandêmica, mas a introdução de uma nova concepção de presencialidade mediada, na qual o campo empírico da avaliação deslocou-se do espaço físico da IES para um ambiente digital controlado e documentado. A presença física dos avaliadores, a escuta direta das comunidades acadêmicas e a observação concreta das condições de ensino, pesquisa e extensão foram substituídas por *checklists* digitais e evidências padronizadas, alterando o caráter qualitativo e formativo da avaliação.

Embora o texto da Portaria nº 165/2021 alegasse caráter "excepcional e temporário", seu conteúdo já expressava uma orientação de permanência e padronização, típica da racionalidade neoliberal que permeou as políticas educacionais do governo Bolsonaro, o qual conjugou a guerra cultural contra as universidades públicas com a ampliação seletiva do Estado para atender aos interesses de grupos empresariais. Termos como modernização do processo avaliativo, eficiência operacional e segurança tecnológica compuseram um discurso de legitimação da virtualização da avaliação, aproximando o SINAES da lógica empresarial e da racionalização de custos.

Poucos dias depois, a Portaria nº 183/2021, regulamentou os procedimentos operacionais da avaliação virtual, detalhando o fluxo das visitas, o modelo de coleta de

evidências e os critérios de verificação documental (Brasil, 2021c). Posteriormente, a Portaria nº 275/2021, introduziu ajustes técnicos e administrativos, ampliando o escopo de atuação das comissões avaliadoras virtuais (Brasil, 2021d). Assim, o que fora apresentado como solução emergencial transformou-se rapidamente na regra para as avalições externas para autorização e reconhecimento dos cursos.

No contexto de regulamentação e institucionalização da avaliação virtual, a Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (CGACGIES/DAES/INEP) lançou duas edições do Guia de Boas Práticas de Avaliação Externa Virtual in Loco – Avaliadores e IES: a primeira em abril de 2021 e a segunda em outubro do mesmo ano (Brasil, 2021e). O Guia teve por objetivo orientar os avaliadores do Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis) e os representantes das IES sobre as principais mudanças trazidas pelo novo formato de avaliação, os aspectos que permaneceram inalterados e as boas práticas para otimizar as interações nesse contexto digital (Brasil, 2021e).

Para fins didáticos, os tópicos que detalham as alterações e indicam as continuidades em relação à avaliação externa presencial foram organizados em três seções: a) a preparação para a avaliação; b) a realização da Avaliação Externa Virtual *in loco* pelas comissões em interação com as IES; c) os procedimentos e fluxos posteriores à avaliação (Brasil, 2021e).

A publicação dos Guias consolidou o manual técnico-operacional da avaliação virtual, padronizando condutas e metodologias e substituindo o caráter reflexivo das visitas por um modelo de governança tecnológica. O documento também reforçou a narrativa de "modernização e transparência", integrando o vocabulário da gestão empresarial às práticas avaliativas estatais, em um movimento que reduziu a avaliação a um procedimento de mensuração dos *checklists* da avaliação, descolado da vida acadêmica concreta.

A dinâmica de virtualização da avaliação culminou com a promulgação da Lei nº 14.375/2022, que alterou o artigo 4º da Lei nº 10.861/2004 (Lei do Sinaes), incorporando de forma definitiva a possibilidade de realização de avaliações *in loco* na modalidade virtual (Brasil, 2022b). A partir desse marco, a prática da avaliação virtual deixou de ter caráter transitório e passou a integrar o próprio ordenamento jurídico da política de avaliação da educação superior, conferindo status legal permanente à modalidade virtual.

Importa destacar que a Lei nº 14.375/2022, ao institucionalizar a avaliação externa virtual *in loco*, estabeleceu exceções relevantes ao seu alcance. O texto legal determinou que a modalidade não se aplica aos cursos de Medicina, Psicologia, Odontologia e Enfermagem, para

os quais as avaliações externas devem ocorrer exclusivamente de forma presencial (Brasil, 2022b).

Essa exceção, porém, expõe uma contradição fundamental: se a avaliação virtual *in loco* possui o mesmo rigor, validade e eficiência técnica da avaliação presencial, como sustentava o próprio discurso oficial, por que razão esses cursos foram excluídos da modalidade virtual? Tal medida revela, ao mesmo tempo, o reconhecimento implícito das limitações do modelo virtual e o caráter seletivo e mercadológico da política, que direcionou a flexibilização regulatória aos cursos massificados e de rápida expansão na modalidade de EaD, especialmente às licenciaturas e formações de baixo custo, mais lucrativas para os conglomerados educacionais privados.

Em seguida, a Portaria nº 265/2022, consolidou o processo de institucionalização ao regulamentar definitivamente a Avaliação Externa Virtual *in loco*, reafirmando seu caráter oficial (Brasil, 2022d). A norma apresentou uma definição mais objetiva e pragmática, conforme se observa no seguinte excerto:

> § 2º A Avaliação Externa Virtual *in loco* é definida como a verificação das condições de oferta de educação superior realizadas por comissões avaliadoras em formato mediado por tecnologias, sem a necessidade da presença física dos avaliadores nas dependências da instituição avaliada (Brasil, 2022d).

A definição expressa na Portaria nº 265/2022 evidencia o deslocamento estrutural promovido na regulação da educação superior: o que era *in loco*, concebido como presença física, diálogo e observação direta da realidade institucional, foi reconfigurado em uma verificação mediada por tecnologias, consolidando a virtualização como prática ordinária do Estado avaliador. O próprio significado de *in loco* é alterado para atender a uma suposta excepcionalidade que se tornou permanente, ao admitir que uma verificação "no próprio local" pudesse ser realizada a distância.

O documento publicado pelo Inep, intitulado "Avaliação Externa Virtual in Loco: desafios da implementação e análise dos primeiros resultados" (Brasil, 2022e), apresenta um relato institucional sobre a implantação da modalidade virtual de avaliação no âmbito do SINAES. Segundo o texto introdutório, assinado pelo então presidente do Instituto, Danilo Dupas Ribeiro, a avaliação externa virtual *in loco* é "fundamental para dar credibilidade ao processo decisório sobre a qualificação das instituições e cursos" (Brasil, 2022d, p. 5). Diante da pandemia da COVID-19, o órgão justificou a adoção do formato remoto como uma "solução de celeridade" e "inovação tecnológica", afirmando que:

> Em 2020, devido à pandemia, foram realizadas apenas 10% das visitas previstas em comparação à média anual histórica. Iniciamos 2021 com apenas 7 visitas e, ao final do ano, atingimos 3.686 avaliações, sendo 680 presenciais e 3.006 virtuais, com

> projeção de realização de mais de 1.000 visitas por mês, a partir de 2022. A marca atingida é fruto do avanço tecnológico nas ações do Inep, com aprimoramento das ações de governança: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa (Brasil, 2022e, p. 5).

Ainda conforme o relatório, "o novo modelo não muda a metodologia da avaliação presencial, mantendo o rigor acadêmico, técnico e metodológico das análises institucionais e de cursos de graduação" (Brasil, 2022e, p. 6), preservando os instrumentos do SINAES, mas mediando todo o processo por videoconferências e geolocalização. As instituições eram obrigadas a compartilhar imagens em tempo real de seus espaços e evidências digitais, enquanto os avaliadores analisavam documentos por meio de plataformas de gestão. O Inep definiu a modalidade como um avanço necessário e um marco de modernização, exaltando seus efeitos sobre a celeridade e eficiência dos processos de avaliação; além disso, estima-se "que todo o processo gerou uma economia de recurso público na ordem de R$ 20 milhões por ano" (Brasil, 2022e, p.6).

Contudo, a retórica da "inovação e modernização" revela a transformação de uma medida emergencial em política permanente de Estado, consagrada pela Lei nº 14.375/2022 e pela Portaria nº 265/2022. Essa racionalidade expressa a substituição da observação qualitativa da realidade institucional por um modelo de verificação documental e virtual, o que reduziu o caráter formativo, dialógico e contextual da avaliação. Sem dúvida, o principal objetivo da legalização da avaliação virtual *in loco* foi desburocratizar, flexibilizar e acelerar os processos regulatórios, favorecendo os projetos expansionistas dos cursos massificados — tanto na modalidade de EaD quanto na presencial — conduzidos pelos capitais de ensino, que souberam explorar as oportunidades abertas pela pandemia para maximizar suas margens de lucro diante da crise sanitária e econômica.

A partir de Leher (2022), podemos afirmar que a financeirização da educação superior consolidou um modelo de mercantilização em larga escala, abrangendo milhões de estudantes e comprometendo de forma profunda a formação de professores no país. Essas transformações não ocorreram de maneira neutra: foram resultado da ação direta das entidades representativas do setor privado, entendidas como APH, porta-vozes dos capitais de ensino, que atuam intensamente na disputa e formulação das políticas educacionais. Assim, é plausível reconhecer que a política de avaliação externa *in loco* virtual foi construída com forte participação empresarial, refletindo os interesses dos grupos que controlam as instituições privadas de ensino superior, cujos conselhos administrativos, compostos por representantes de investidores, definem os rumos estratégicos das instituições, subordinando o caráter público da educação às lógicas do lucro, da eficiência e da rentabilidade financeira.

O próprio Inep destaca a “forte sinergia com todos os stakeholders e o foco na entrega efetiva de valor para a sociedade, considerando a inovação de processos e governança” (Brasil, 2022e, p. 6), expressão que revela a apropriação da linguagem corporativa pelo campo das políticas educacionais, ressaltando o envolvimento de diversos agentes na elaboração, implementação e avaliação das normas da avaliação externa virtual *in loco*. O principal resultado dessa dinâmica foi a autorização, o reconhecimento e a renovação de centenas de cursos, tanto EaD quanto presenciais, de forma acelerada, padronizada e economicamente vantajosa.

Cabe destacar que, até a institucionalização da avaliação virtual, as visitas avaliativas eram realizadas apenas nas sedes das instituições, e não em seus polos de EaD, o que limitava a verificação das condições reais de oferta e a efetividade do processo avaliativo. Essa articulação entre o poder público e o setor privado explicita o alinhamento entre a política avaliativa estatal e os interesses do mercado educacional, consolidando a racionalidade neoliberal e a interpenetração entre sociedade civil e sociedade política, conforme analisado por Gramsci (2024).

No embalo da flexibilização da avaliação externa virtual *in loco*, uma mudança significativa no marco regulatório da educação superior ocorreu quando o governo Bolsonaro atendeu a uma demanda histórica dos capitais privados de ensino, formalmente apresentada no Fórum de Educação Superior Particular (2018), relativa ao “fortalecimento do FIES” com a inclusão da modalidade de EaD. Tal movimento evidencia a articulação entre políticas públicas e interesses do setor privado, no contexto de reconfiguração da educação superior sob a lógica de expansão mediada por tecnologias digitais.

Essa reivindicação foi incorporada ao ordenamento jurídico por meio da Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022, que alterou a redação do art. 1º da Lei nº 10.260/2001, passando a permitir o financiamento estudantil também para cursos superiores ofertados na modalidade a distância. Com a nova redação, o dispositivo passou a prever que o financiamento se destina a cursos superiores “na modalidade presencial ou a distância”, desde que não gratuitos e avaliados positivamente (Brasil, 2001; 2022b).

Essa mudança representou um marco decisivo na constituição do FIES ao permitir que estudantes da modalidade de EaD tivessem acesso ao financiamento estudantil. A articulação entre a avaliação virtual *in loco* e o financiamento da EaD via FIES configurou um binômio estratégico de liberalização e desresponsabilização do Estado, transformando a regulação e o financiamento da educação superior em instrumentos de ampliação do mercado educacional e fonte de lucro para grandes conglomerados. Em outras palavras, acelera-se a autorização e o

reconhecimento de cursos e, ao mesmo tempo, garante-se o acesso ao FIES na modalidade de EaD. Nesse ponto, cabe lembrar que se tratou de uma medida concreta do governo Bolsonaro para consolidar o apoio do empresariado no ciclo eleitoral de 2022.

Em síntese, o conjunto de portarias editadas, a publicação dos Guias de Boas Práticas e a incorporação legal da avaliação externa virtual *in loco* e da EaD no FIES evidenciam como o governo Bolsonaro converteu medidas emergenciais em políticas permanentes de Estado, em clara sintonia com as pautas e interesses empresariais do setor educacional privado. Nesse contexto, a política de avaliação virtual se consolidou como instrumento estratégico do projeto de eadização da educação superior, ao agilizar os trâmites regulatórios e ampliar a margem de atuação das instituições privadas, reforçando a lógica de desregulamentação e expansão mercantil do ensino superior.

Pouco antes das eleições presidenciais de 2022, o governo Bolsonaro publicou a Portaria nº 668/2022, instituindo um GT no âmbito do MEC, com a finalidade de apresentar subsídios para a regulamentação da oferta dos cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem na modalidade a distância, além de sobrestar temporariamente os processos de autorização, reconhecimento e renovação desses cursos (Brasil, 2022f).

O GT foi presidido pela SERES/MEC e contou com representantes do Inep, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), do CNE e dos Conselhos Federais das respectivas profissões. O grupo teria prazo de 180 dias, prorrogável por igual período, para apresentar um relatório técnico com propostas de regulamentação (Brasil, 2022f).

Sob o argumento de que seria necessário "apresentar subsídios com vistas à regulamentação da oferta dos cursos da modalidade de EaD", a portaria acabou funcionando, na prática, como um gesto político de aproximação com o empresariado educacional e com os conselhos de classe, ao reabrir o debate sobre a possibilidade de oferta desses cursos na modalidade a distância. Publicada às vésperas das eleições de 2022, a medida pode ser interpretada como uma sinalização ambígua de apoio tanto ao setor privado de ensino, interessado na ampliação da EaD, quanto aos conselhos profissionais, defensores da presencialidade, funcionando como uma estratégia de mediação de conflitos e neutralização de tensões políticas até o pleito eleitoral.

Durante o governo Bolsonaro, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria operacional de grande abrangência no âmbito do MEC, do Inep e do CNE (TCU, 2023). O objetivo foi avaliar o planejamento da política de educação superior na modalidade de EaD, bem como os processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos de graduação oferecidos nessa modalidade.

A auditoria teve origem na Proposta de Fiscalização e Controle (PFC) nº 177/2018, apresentada pela Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados, e foi formalmente autorizada pelo Acórdão nº 1.739/2021 – Plenário, sob relatoria do ministro Walton Alencar Rodrigues. O processo tramitou sob o número TC 033.402/2021-3 e foi concluído em 2023, resultando no Acórdão nº 658/2023 – Plenário, documento que se tornou referência ao diagnosticar a ausência de uma política pública estruturada para a EaD e a fragilidade dos mecanismos de regulação e avaliação (TCU, 2023).

O relatório do TCU evidenciou que, apesar da expansão acelerada da EaD, não há uma política pública formalizada, com objetivos e meios claros, voltada especificamente para essa modalidade. Em tom de denúncia, o Tribunal afirmou:

> Os resultados da presente auditoria evidenciam que o ensino à distância no Brasil não está amparado em um modelo lógico de política pública específica para essa modalidade de educação, formalizada com objetivos e meios para enfrentar os desafios da educação não presencial. O que se tem são algumas ações esparsas adotadas pelo Ministério da Educação que não se enquadram no conceito de política pública estruturada para o ensino à distância, nem mesmo para a educação como um todo, por não conter pressupostos elementares de definição clara das competências dos órgãos e entidades envolvidos, do planejamento de quais ações serão adotadas para a melhoria do ensino à distância e dos resultados que delas espera-se (TCU, 2023, p. 74).

O diagnóstico apresentado pelo Tribunal sintetiza a questão central: a política de EaD, durante o período analisado, foi conduzida de forma fragmentada, reativa e sem coordenação interinstitucional, o que comprometeu tanto a regulação quanto a qualidade da avaliação e da supervisão das instituições e cursos.

No campo da regulação, o TCU identificou graves deficiências operacionais, destacando a baixa eficiência dos processos e fluxos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos conduzidos pela SERES/MEC. A auditoria também ressaltou que o modelo regulatório vigente foi concebido para uma estrutura de ensino superior muito menor do que a atual, e que a tendência de crescimento da EaD tende a agravar o problema, dada a incapacidade do MEC e do Inep de ampliar proporcionalmente sua capacidade de fiscalização e controle.

O TCU constatou que houve ampla flexibilização das normas de avaliação da educação superior, especialmente a partir do Decreto nº 9.235/2017, que determinou que as visitas *in loco* fossem realizadas apenas na sede das instituições, e não em seus polos de EaD. Essa diretriz, já fragilizada em termos de controle e acompanhamento, tornou-se ainda mais precária durante a

pandemia, com a institucionalização da avaliação externa virtual in loco, o que reduziu significativamente a capacidade de verificação das condições reais de oferta.

Nesse sentido, o Tribunal alertou que a dispensa da avaliação *in loco* dos polos pelo Ministério da Educação "majorava o risco de que os resultados das avaliações não representassem adequadamente a qualidade dos cursos" (TCU, 2023, p. 76).). Como consequência, observou-se um crescimento exponencial no número de vagas, cursos, polos e matrículas na modalidade de EaD ao longo dos anos seguintes, consolidando a expansão desregulada e mercantilizada desse setor. Assim, embora não haja contrariedade legal ao decreto, o TCU questiona a pertinência técnica e pedagógica da medida, recomendando que o MEC realize estudos de viabilidade para retomar a inspeção presencial dos polos EaD, a fim de garantir maior fidedignidade nas avaliações e reduzir os riscos de precarização da oferta.

No campo da avaliação, o Tribunal concluiu que os instrumentos aplicados pelo Inep, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Enade, não mensuram a qualidade formativa dos estudantes, pois priorizam indicadores administrativos e quantitativos. O TCU também observou que os resultados das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições não são incorporados sistematicamente aos relatórios oficiais, o que esvazia o caráter formativo e participativo do SINAES.

Outro ponto crítico identificado foi a falta de transparência nos processos de regulação e supervisão. Segundo o TCU, o MEC e o Inep não disponibilizam informações públicas e completas sobre as decisões avaliativas e regulatórias, o que viola os princípios da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e impede o controle social sobre a política de ensino superior.

Diante das constatações apresentadas pelo TCU, o Acórdão nº 658/2023 – Plenário determinou que o Ministério da Educação elaborasse um plano de ação para a formulação de uma Política Nacional de Educação Superior, contendo prazos, metas e responsáveis definidos. Também recomendou que o Inep desenvolvesse novos indicadores específicos para a EaD, revisasse os instrumentos de avaliação e incorporasse as informações produzidas pelas CPAs aos processos decisórios.

O Tribunal ainda questionou a legalização da avaliação virtual *in loco*, classificando-a como "a transformação da visita in loco em visita in loco virtual, que, a princípio, visava a atender uma situação de emergência, mas acabou tornando-se padrão" (TCU, 2023, p. 29). O relatório enfatizou que essa alteração "se segue a um conjunto de outras alterações nos normativos infralegais, sempre com o objetivo de evitar o crescimento do número de processos

regulatórios no estoque" (TCU, 2023, p. 29), indicando que a mudança teve motivações administrativas e não pedagógicas.

Entre as principais recomendações do TCU, constantes no Acórdão nº 658/2023 – Plenário, destacou-se a necessidade de reformular o modelo regulatório e avaliativo da EaD, com vistas a garantir maior eficiência, transparência e qualidade na política pública. O Tribunal determinou que o MEC implemente instrumentos de avaliação da política regulatória, tomando como referência os Guias de Avaliação de Políticas Públicas elaborados pelo Comitê Interministerial de Governança (CIG).

Recomendou-se, ainda, a inclusão de prazos definidos nos normativos infralegais para análise e conclusão dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, bem como a avaliação do modelo regulatório vigente, de modo a identificar gargalos processuais e adotar formas alternativas de assegurar a tempestividade das decisões sem comprometer a qualidade e os objetivos da regulação.

O TCU também orientou o MEC a elaborar um diagnóstico dos processos não concluídos anteriores a 2020, estabelecendo prazos para eliminação do estoque acumulado, e a avaliar os riscos dos procedimentos realizados exclusivamente na sede das instituições, à luz dos objetivos da avaliação externa previstos no Decreto nº 9.235/2017. Além disso, o órgão recomendou a apresentação de estudos comparativos de custo-benefício sobre a viabilidade da realização das avaliações externas diretamente nos polos EaD, em substituição ou complemento ao modelo atual, considerando inclusive alternativas como a visita *in loco* amostral.

Ao Inep, o Tribunal recomendou o desenvolvimento de indicadores específicos para a modalidade de EaD, capazes de mensurar de forma mais precisa a qualidade dos cursos e instituições. Também foi indicado que o Inep reavalie os instrumentos de avaliação *in loco*, revisando os pesos atribuídos às dimensões e indicadores, bem como a razoabilidade e consistência dos critérios de verificação aplicados pelos avaliadores.

Segundo o Relatório do TCU essas recomendações visam corrigir o quadro de ineficiência, morosidade e fragilidade metodológica identificado pela auditoria, de modo a fortalecer o papel regulador do Estado e assegurar que a expansão da EaD se dê em conformidade com os princípios de qualidade, equidade e transparência previstos na legislação educacional brasileira.

Em síntese, o TCU concluiu que a expansão da EaD nos últimos dez anos ocorreu sem planejamento, sem coordenação interinstitucional e com baixo controle estatal, reforçando a crítica de que o Estado brasileiro tem atuado como regulador distante e permissivo, em vez de garantidor da qualidade educacional.

A auditoria do TCU, concluída em 2023, consolida, portanto, um diagnóstico extremamente preocupante sobre a expansão da modalidade de EaD no país. Entretanto, o relatório não aborda questões estruturais fundamentais, como quem são os conglomerados educacionais responsáveis pela oferta massiva da EaD, que aparecem no cotidiano com nomes sociais como Estácio, Unopar e Uniasselvi, entre outros, nem quais são os reais objetivos desses grupos na formação da classe trabalhadora.

Em sua maioria, trata-se de sociedades anônimas de capital aberto, que atuam na bolsa de valores e são controladas por fundos de investimento que destinam representantes aos conselhos de administração das IES, representantes diretos do capital financeiro, cuja lógica de gestão está orientada pela rentabilidade e maximização dos lucros, e não pela formação humana, científica e profissional (Seki, 2021a; Leher, 2022). Diante disso, cabe questionar: poderiam tais grupos assegurar uma formação ética, crítica e socialmente comprometida para milhões de estudantes matriculados anualmente em seus cursos, seja na modalidade presencial, seja na EaD?

Por fim, impõe-se a reflexão: a quem interessa a flexibilização contínua da regulação e da avaliação da educação superior? A resposta parece evidente: interessa aos grandes capitais de ensino, que atuam em simbiose com o Estado, consolidando a educação como um negócio altamente lucrativo, e não como um direito social e bem público.

As disputas em torno da expansão da EaD ganham novos contornos a partir de 2023, já sob o Governo Lula, vitorioso nas eleições de 2022, quando o debate sobre a modalidade é reconfigurado e estabilizado pelo próprio governo como expressão de um falso consenso em torno da noção da suposta qualidade na oferta da EaD. Essa estabilização discursiva operou como uma estratégia política de conciliação, atendendo, em grande medida, aos interesses dos setores empresariais da educação, que buscavam preservar os ganhos obtidos durante o ciclo anterior. Como veremos no próximo tópico, essa política de consenso aparente resultou na continuidade da hegemonia privada na definição das políticas de regulação da EaD, ainda que sob uma nova roupagem governamental.

6.4 Governo Lula (2023 – 2025)

No Brasil, a formação de uma frente ampla, sob o slogan *"União e Reconstrução"*, possibilitou que Luiz Inácio Lula da Silva derrotasse Jair Messias Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2022, viabilizando a mobilização de diferentes setores da sociedade. Esse arranjo político foi acompanhado pela expectativa de disputar as reformas educacionais e curriculares, entre as quais se destacam as políticas voltadas à educação superior e ao campo

da formação de professores, tendo como centralidade a crítica à expansão desenfreada e de baixa qualidade da modalidade de EaD.

O acelerado processo de produção e aprovação de propostas de reformulação das normas da EaD mobilizou diversos sujeitos, entidades e associações representativas do capital educacional, com destaque para a ABED, a ANUP, a ABMES, o TPE e o Semesp, entre outros.

Tais APH, no sentido indicado por Gramsci (2024), de cunho eminentemente empresarial, vêm participando ativamente da reformulação das políticas de educação superior e das diretrizes curriculares de formação de professores, seja por meio da presença de representantes nas instâncias de elaboração normativa, seja pela produção de documentos técnicos, campanhas midiáticas e participação em debates jornalísticos. O objetivo central dessas ações consiste na construção de consensos sociais em torno da EaD, orientados pelos interesses privados do capital educacional. Em contraposição, movimentos sociais, entidades científicas, sindicatos e intelectuais orgânicos tensionam esse processo, reivindicando uma agenda social que enfrente a hegemonia do capital na oferta dos cursos de licenciatura e suas influências sobre as finalidades educativas, os conteúdos formativos, os métodos pedagógicos e os processos avaliativos.

É importante considerar que, desde a campanha eleitoral de 2022, o Fórum das Entidades Representativas da Educação Superior Particular já colocava em debate, junto ao Legislativo e ao Executivo eleitos a partir de 2023, seus posicionamentos acerca do conjunto de projetos de lei que vinham orientando as discussões em torno da EaD no Brasil. Entre as pautas convergentes defendidas por esse setor destacam-se: o financiamento estudantil para cursos a distância; o uso ampliado da EaD para a formação de professores; e a proibição da distinção entre as modalidades de ensino no registro profissional. Por outro lado, figuram como pautas divergentes: a proibição da EaD nos cursos de Enfermagem e da área da saúde; o limite para a oferta da EaD em cursos como Medicina Veterinária; a identificação da formação em EaD no diploma e no registro profissional; a proibição do desenvolvimento e da veiculação de programas de ensino a distância na área da saúde; bem como a revogação de normas que restringem o credenciamento institucional e a oferta de cursos superiores a distância (Fórum das Entidades Representativas da Educação Superior Particular, 2022).

O governo Lula nomeou para o Ministério da Educação Camilo Santana, ex-governador do Estado do Ceará (2015–2022) e senador eleito da República em 2022, que assumiu o MEC com o *status* de ter governado um estado que apresenta um dos mais elevados índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do país, com destaque para o município de Sobral. Para a Secretaria-Executiva do MEC foi nomeada Izolda Cela, ex-vice-governadora do Estado

do Ceará e ex-secretária de Educação de Sobral e do Estado do Ceará. Ambos mantêm vínculos diretos com importantes APH do campo educacional, como o TPE e a Fundação Lemann. Nesse contexto, assumiram o MEC com o intuito de "sobralizar" a educação brasileira, isto é, difundir nacionalmente a reforma empresarial da educação, conforme analisa Freitas (2023).

A indicação de Camilo Santana para o Ministério da Educação constituiu uma demonstração clara de que o Governo Lula III não promoveria alterações substantivas nas transformações estruturais operadas na educação brasileira a partir de 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff. Tal escolha sinalizou a não aplicação do anunciado processo de revogação das reformas educacionais implementadas nos governos Temer e Bolsonaro, entre as quais se destacam a reforma do Ensino Médio, a BNCC, a BNC-Formação de Professores, as políticas de EaD, a militarização das escolas, os sucessivos cortes orçamentários na educação pública e a inoperância do PNE, apesar de essas diretrizes terem sido indicadas no Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental (Gabinete de transição governamental, 2022)

Além disso, as *Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil Lula Alckmin 2023–2026*, elaboradas pela Coligação Brasil Esperança, afirmavam que:

> O país voltará a investir em educação de qualidade, no direito ao conhecimento e no fortalecimento da educação básica, da creche à pós-graduação, coordenando ações articuladas e sistêmicas entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, retomando as metas do Plano Nacional de Educação e revertendo os desmontes do atual governo (Coligação Brasil Esperança, 2022, p. 5).

Essa formulação expressa, no plano programático, o compromisso com a retomada do investimento público em educação e com a recomposição das políticas educacionais fragilizadas no período anterior. No entanto, ao longo do Governo Lula III, as decisões e práticas políticas revelam a distância entre o discurso programático e a efetiva materialização das políticas educacionais, as quais passaram a ser conduzidas e direcionadas no sentido de conter, reduzir ou mesmo excluir os interesses da classe trabalhadora nos processos de formulação e implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, a ampla aliança política construída para viabilizar a vitória eleitoral em 2022 expressa, também no campo educacional, a opção do Estado por operar a partir de compromissos que preservam os interesses das classes dominantes, ainda que o discurso oficial se apresente como contrário a essa orientação. Observa-se, assim, uma dissociação entre discurso e prática: o governo pensa e atua segundo a racionalidade do empresariado educacional, ao mesmo tempo em que busca construir, no plano discursivo, a imagem de um projeto comprometido com a reversão das desigualdades educacionais. As ações empreendidas

tendem a se limitar a mudanças pontuais e ajustes periféricos, que não enfrentam as determinações estruturais da educação nacional.

Tais mudanças, embora possam alcançar adesão social em determinados contextos, quando analisadas de forma mais profunda revelam os interesses que efetivamente orientam sua elaboração e implementação. Trata-se, portanto, do funcionamento próprio da política em sociedades capitalistas, nas quais interesses particulares de grupos hegemônicos são apresentados como se expressassem os interesses gerais da sociedade, conformando consensos e legitimando a continuidade das reformas educacionais alinhadas à lógica do capital, como nos ensinou Gramsci (2024).

Nesse contexto político-institucional, no dia 10 de outubro de 2023, durante a divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior de 2022, o Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que gostaria de abordar um ponto considerado alarmante e desafiador: a EaD. Em sua exposição, reconheceu que a EaD foi impulsionada pela pandemia de COVID-19, ampliando o acesso à comunicação e ao conhecimento, mas destacou o crescimento acelerado e surpreendente da modalidade nos últimos períodos. Diante desse cenário, ressaltou que o MEC adotaria medidas mais rigorosas no âmbito da regulação da EaD. A partir dessa avaliação, o Ministro da Educação declarou[69]:

> [...] o ensino à distancia trouxe uma facilidade enorme de acesso à comunicação, ao conhecimento, mas é surpreendente o crescimento que ocorreu nos últimos no último período [...] isso exige de nós, e o papel do MEC é esse, de coordenar isso, de regular isso, então exige um sinal amarelo, aceso, senão um sinal vermelho aceso, para que a gente possa tomar medidas importantes diante desse cenário [...] Então, em relação à EAD nos já tomamos algumas medidas há alguns meses, temos uma equipe que trabalhou todas esses questões ao longo dos últimos meses, apresentou relatório no dia 29 de mês de setembro, que envolveu vários diálogos, discussões, consultas, inclusive nós suspendemos a autorização de cursos à distância [...] São 16 cursos que nós consideramos que não há possibilidade de se fazer à distância e vamos rever todos os cursos que tem necessidade de fazer parte a distância e parte, obrigatoriamente, tem que ser presencial. Nós não podemos aceitar que a grande maioria dos cursos de licenciatura sejam à distância. O foco é na qualidade da oferta e na valorização do campo de prática desses cursos, inclusive meu caro Cury, rever as Diretrizes Nacionais Curriculares é fundamental. Eu determinei a SERES realizar uma supervisão especial nos cursos à distância, inclusive para a gente rever todo o marco regulatório disso, até porque a nossa preocupação não é de ter um curso à distância, mas garantir a qualidade desse curso oferecido para a formação desse profissional, e é impossível que determinados cursos serem feitos à distância nesse país. Nós estávamos aguardando o relatório desse último censo para tomar decisões mais rígidas ou duras, porque para mim esse que é o papel do MEC [...]

[69] Discurso proferido em 10 de outubro de 2023, durante a divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior de 2022, promovida pelo Inep. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tmRlshl-aQU. Acesso em: 14 abr. 2024.

As declarações do Ministro da Educação evidenciam, no plano discursivo, o reconhecimento explícito dos limites pedagógicos, formativos e profissionais da EaD, sobretudo no âmbito dos cursos da área da saúde e da formação inicial de professores. Ao afirmar que existem cursos que não podem ser ofertados na modalidade de EaD e que não se pode aceitar que a maioria dos cursos de licenciatura seja realizada integralmente a distância, o discurso ministerial parece tensionar diretamente o modelo de expansão acelerada da EaD consolidado no período pós-2016, especialmente sob a lógica da mercantilização da formação docente.

Entretanto, o conjunto de normas elaboradas e efetivamente implementadas no Governo Lula III revela que tais posicionamentos permanecem circunscritos a um campo predominantemente declaratório, sem que se materializem em mudanças estruturais capazes de enfrentar a hegemonia do capital educacional na oferta dos cursos superiores no Brasil, sobretudo na modalidade de EaD. Articula-se a esse movimento a compreensão, reiteradamente expressa pelo MEC, de que não se trata de impedir a oferta de cursos a distância, mas de estabelecer normas e mecanismos que assegurem critérios e parâmetros mínimos de qualidade para essa modalidade.

Essa limitação do discurso regulatório do MEC precisa ser compreendida à luz de determinações mais amplas. Conforme analisa Seki (2021a), a mercantilização da educação superior no Brasil se expressa por meio de uma articulação consistente entre os governos e a consolidação de oligopólios educacionais, processo que atravessa diferentes gestões governamentais, independentemente de sua orientação político-partidária. O que se altera, segundo o autor, não é a direção estrutural do processo, mas as formas específicas pelas quais ele se materializa em cada conjuntura histórica.

Tal leitura é reforçada pela noção de uma matriz de “governança global” (Brito Neto, 2018), que opera no sentido de harmonizar os interesses dos governos nacionais com os interesses do capital educacional, tanto nacional quanto internacional. Essa governança atua na produção de consensos e na definição de marcos regulatórios que asseguram as condições técnicas, políticas e ideológicas necessárias à reprodução da hegemonia capitalista no campo educacional. Nesse sentido, a EaD assume posição estratégica, ao possibilitar a ampliação do acesso formal ao ensino superior sem a correspondente ampliação do investimento público direto e das condições materiais de formação.

As reiteradas falas do Ministro da Educação e a publicação de diversas normativas voltadas à EaD produziram ampla mobilização das associações e entidades empresariais do ensino superior, que passaram a sustentar a narrativa de que o MEC estaria se posicionando

contra a formação em EaD e, por conseguinte, contra a inclusão social e o acesso da população mais pobre ao ensino superior. Em uma análise superficial, tal embate poderia ser interpretado como uma polarização entre o MEC e os empresários do ensino superior, na qual estes defenderiam maior flexibilidade e liberdade para a expansão da EaD, enquanto o Ministério demandaria mais regulação, avaliação e controle de qualidade.

Todavia, essa leitura se mostra limitada. Trata-se, na realidade, de um conflito mais complexo entre interesses distintos no interior da cena política, no qual é necessário considerar que os APH do setor empresarial brasileiro assumem, tanto no contexto nacional quanto internacional, múltiplas funções, interesses imediatos divergentes e disposições ideológicas heterogêneas, muitas vezes de difícil identificação e captura analítica. Ainda que essas entidades não defendam posições homogêneas, compartilham a defesa estrutural da expansão mercantil da educação superior, na qual a modalidade de EaD ocupa lugar central.

Os meandros do processo de produção das normas relativas à EaD e à formação de professores evidenciam, portanto, que se trata de uma falsa polarização entre o governo e as entidades empresariais. O que se observa, de modo mais profundo, é um processo amplo de negociação política entre o Governo Lula III e os setores empresariais do ensino superior, no qual as transformações operadas na educação superior brasileira continuam sendo direcionadas aos interesses do capital educacional.

Nesse sentido, a atuação do Ministro da Educação limita-se, em grande medida, à expressão de uma "indignação" frente aos resultados do CENSUP, sem a devida contextualização de questões estruturais fundamentais, tais como: qual setor domina a educação superior brasileira e a oferta de cursos na modalidade de EaD? Quais são os oligopólios educacionais que concentram cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes? Quais estratégias esses grupos utilizam para influenciar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais? E quais são os desdobramentos dessas ações nas concepções e na qualidade da formação de professores no Brasil?

Essas questões são centrais para compreender que a EaD, no Governo Lula III, não pode ser analisada apenas como um problema de regulação ou de qualidade pedagógica, mas como parte constitutiva de um projeto mais amplo de reorganização da educação superior sob a hegemonia do capital, cujos efeitos incidem diretamente sobre a formação docente, como será examinado na sequência. Foi sob essa "cortina de fumaça" discursiva, que combina a retórica da qualidade e da regulação com a preservação dos interesses empresariais, que o Governo Lula III editou um conjunto expressivo de dispositivos legais voltados à modalidade de EaD, os quais

impactam a educação superior como um todo e, de modo particular, a formação de professores, conforme sistematizado no quadro 11 a seguir.

Quadro 11: Dispositivos legais editados no atual governo Lula sobre a formação de professores no Brasil e da modalidade de EAD

Dispositivo	Data	Finalidade
Lei n° 14.533	11 de janeiro 2023	Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.
Portaria nº 398	8 de março de 2023	Altera a Portaria MEC nº 668, de 14 de setembro de 2022.
Portaria n° 587	28 de março de 2023	Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores
Portaria nº 604	30 de março de 2023	Altera a Portaria MEC nº 587, de 28 de março de 2023
Parecer CNE/CP n.º 34/2023	8 de agosto de 2023	Parecer CNE/CP nº 34/2023, aprovado em 8 de agosto de 2023. Altera o Parecer CNE/CP nº 14/2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido, mediados por tecnologias da informação e comunicação
Portaria nº 1.838	14 de setembro de 2023	Dispõe sobre consulta pública para elaboração de proposta de regulamentação de oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância - EaD e dá outras providências
-	29 de setembro de 2023	Relatório GT EaD Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Direito
Aviso de consulta pública nº 1/2023	16 outubro de 2023	A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) comunica que a consulta pública prevista pela Portaria nº 1.838, de 14 de setembro de 2023, sobre propostas de alteração em dispositivos da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que regulamenta a oferta de cursos de graduação na modalidade Educação a Distância (EaD), será aberta para recebimento de contribuições dos interessados.
Portaria nº 2.041	29 de novembro de 2023	Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na Modalidade a Distância – EaD alcançados pelo disposto nesta Portaria.
Portaria nº 158	28 de fevereiro de 2024	Prorrogação do sobrestamento estabelecido pela Portaria MEC nº 2.041, de 29 de novembro de 2023.
Parecer CNE/CP nº: 4/2024	12 de abril de 2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).
Resolução CNE/CP Nº 4	29 de maio de 2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
Portaria MEC nº 528	6 de junho de 2024	Estabelece prazo para criação de novos de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.
Portaria nº 529	6 de junho de 2024	Institui o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-Pares.

Portaria nº 610	27 de junho de 2024	Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura – Enade das Licenciaturas
Portaria nº 611	27 de junho de 2024	Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2024
Portaria SERES/MEC n° 335	11 de julho de 2024	Designa os seguintes membros, titulares e suplentes, para compor o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-Pares, no âmbito do Ministério da Educação, instituído pela Portaria MEC nº 529, de 6 de junho de 2024.
Portaria MEC Nº 195	7 de março de 2025	Prorroga prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, que estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.
Portaria MEC nº 247	8 de abril de 2025	Prorroga prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, a qual estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.
Portaria MEC Nº 371	8 de maio de 2025	Prorroga os prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, a qual estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.
Decreto nº 12.456	19 de maio de 2025	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, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
-	19 de maio de 2025	Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância
Portaria MEC Nº 378	19 de maio de 2025	Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação.
Portaria MEC nº 381	20 de maio de 2025	Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância - EaD por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação, e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025.
Portaria MEC nº 506	10 de julho de 2025	Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação,

		funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD.
Portaria SERES/MEC nº 605	11 de setembro de 2025	Autorização do(s) curso(s) superior(es) no formato semipresencial
Portaria MEC nº 794	25 de novembro de 2025	Altera a Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025, que regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância – Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais bem como à criação, ao funcionamento, à alteração de endereço e à extinção dos Polos EaD.
Portaria MEC nº 795	25 de novembro de 2025	Altera a Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025, que dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância - EaD por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025.

Fonte: Elaboração própria.

Após onze dias à frente da Presidência da República, em 10 de janeiro de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023b). A legislação parte do pressuposto de que a educação deve se adequar à "era digital", organizando-se em torno da articulação entre programas e ações governamentais voltadas à ampliação do acesso a recursos e práticas digitais, com prioridade às populações vulneráveis (Brasil, 2023b). Estruturada em quatro eixos — Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento em TICs —, a Lei também enfatiza a formação inicial docente em competências digitais (Brasil, 2023b).

Embora reconheça a relevância da educação digital diante das transformações tecnológicas contemporâneas, a Lei nº 14.533/2023 tende a naturalizar tais tecnologias como imperativos incontornáveis, deslocando para os professores a responsabilidade de adaptação a a "era digital". Nesse sentido, como assinala Pinto (2005), a noção de "era tecnológica" carrega uma dimensão ideológica que oculta as desigualdades estruturais produzidas pelo próprio desenvolvimento científico, ao apresentar os avanços tecnológicos como universais e neutros.

Por fim, a referida Lei articula-se a outros dispositivos que alinham a educação nacional aos imperativos digitais, especialmente por meio da indução de políticas que envolvem a transferência de recursos públicos ao setor privado, notadamente na contratação de serviços de conectividade, aquisição de tecnologias e uso de plataformas educacionais, evidenciando o avanço da mercantilização mediada pelas tecnologias digitais (Seki; Venco,2023).

A primeira iniciativa do MEC em relação à EaD no Governo Lula III foi a publicação da Portaria nº 398, de 8 de março de 2023, que alterou a Portaria MEC nº 668/2022 (Brasil, 2023d). O dispositivo manteve a instituição de um Grupo de Trabalho, de caráter técnico, no âmbito do MEC, com a finalidade de subsidiar a formulação da política educacional para a oferta de cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem na modalidade de EaD, estabelecendo o prazo de 270 (duzentos e setenta) dias para a conclusão de suas atividades. Ademais, a portaria determinou, em caráter excepcional, o sobrestamento, pelo prazo de 12 meses, dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento desses cursos na modalidade a distância, sinalizando uma medida inicial de contenção regulatória restrita a áreas específicas (Brasil, 2023d).

Tal iniciativa atende, em grande medida, às reivindicações históricas dos conselhos profissionais dessas áreas, que defendem a impossibilidade de realização integral desses cursos na modalidade de EaD. Nesse sentido, o Grupo de Trabalho contou, além dos órgãos e entidades vinculados ao MEC, com a participação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, do Conselho Nacional de Saúde, do Conselho Federal de Odontologia, do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Federal de Enfermagem. Contudo, observa-se também a presença expressiva, na condição de convidados, de representantes de uma ampla rede de associações privadas do ensino superior e da EaD, composta por 27 entidades, entre as quais se destacam a ANUP, o SEMESP, a ABED e a ABMES, evidenciando a centralidade dos interesses empresariais na condução do debate regulatório (Brasil, 2023e).

Na sequência desse movimento, foi editada a Portaria nº 1.838/2023, que instituiu a realização de consulta pública para a elaboração de proposta de regulamentação da oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD, com foco na alteração de dispositivos da Portaria Normativa nº 11/2017, editada no governo Temer (Brasil, 2023f). O referido ato normativo também determinou, em caráter excepcional, o sobrestamento por 120 (cento e vinte) dias dos processos de autorização de cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem na modalidade de EaD, aprofundando a estratégia de suspensão temporária da expansão da modalidade nesses campos profissionais (Brasil, 2023f).

Na esteira dessa portaria, em 29 de setembro de 2023, o MEC, por meio da SERES, apresentou o Relatório do GT EaD, elaborado com a finalidade de subsidiar a formulação da política educacional para a oferta desses cursos na modalidade de EaD. O relatório evidenciou tanto convergências quanto divergências entre os participantes do GT. Entre os pontos de convergência destacam-se a valorização do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de mecanismos que assegurem a qualidade da oferta, o

reconhecimento das especificidades de cada curso, a diferenciação entre atividades síncronas, assíncronas e práticas, bem como a unanimidade quanto à impossibilidade de oferta do curso de Odontologia na modalidade de EaD. Por outro lado, o relatório explicitou divergências significativas quanto à viabilidade da EaD nos cursos de Psicologia, Enfermagem e Direito, sobretudo no que se refere à substituição de atividades teórico-práticas e estágios por mediações tecnológicas, à dissociação entre teoria e prática e ao papel da EaD na democratização do acesso à educação superior (Brasil, 2023e).

Como desdobramento direto desses debates, o MEC iniciou, em 19 de outubro de 2023, a Consulta Pública sobre a proposta de alteração da Portaria Normativa nº 11/2017, por meio da plataforma Participa + Brasil, conforme previsto no Aviso de Consulta Pública nº 1/2023, permanecendo aberta à participação social até 20 de novembro de 2023 (Brasil, 2023g). A consulta registrou 14.736 contribuições, indicando ampla mobilização social e institucional em torno da regulação da EaD. As propostas submetidas à consulta pública foram organizadas em torno de dois eixos centrais: a elevação dos critérios de qualidade da oferta e a valorização do campo de prática. Entre as medidas propostas destacam-se o aumento da exigência do conceito institucional mínimo das IES de 3 para 4 para a oferta de cursos EaD e a definição de que apenas cursos com carga horária presencial obrigatória inferior a 30% da carga horária total poderiam ser autorizados nessa modalidade.

Entretanto, o próprio MEC reconheceu o caráter inicial e parcial dessas propostas, ao destacar que a consulta pública não abarcava temas centrais da EaD, como os cursos de licenciatura, os polos de apoio presencial e a pós-graduação lato sensu, os quais seriam objeto de regulamentações específicas posteriores. Assim, tais ações do MEC passam a se constituir como parte de um amplo e contínuo processo de negociação entre o Estado e distintos agentes políticos, no qual se evidencia o peso dos setores empresariais do ensino superior, especialmente daqueles vinculados aos capitais educacionais que operam majoritariamente na modalidade de EaD, conferindo à política regulatória um caráter formalmente democrático, porém profundamente condicionado pela correlação de forças que sustenta a expansão da EaD no ensino superior brasileiro.

Em seguida, o MEC publicou a Portaria nº 2.041/2023, que suspendeu, pelo prazo de 90 (noventa) dias, os processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na modalidade de EaD. Conforme disposto em seu art. 1º, a medida alcançou um conjunto amplo de cursos, a saber: Biomedicina; Ciências da Religião; Direito; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Geologia/Engenharia Geológica; Medicina; Nutrição; Oceanografia; Odontologia; Psicologia;

Saúde Coletiva; Terapia Ocupacional, bem como as licenciaturas em qualquer área (Brasil, 2023h).

Posteriormente, a Portaria nº 158/2024, prorrogou por mais 90 (noventa) dias a suspensão estabelecida, prolongando o caráter excepcional da medida e reafirmando a estratégia de interrupção temporária dos processos regulatórios da EaD, enquanto se avançava na redefinição do marco normativo da modalidade (Brasil, 2024f).

A publicação das portarias provocou manifestações das entidades representativas do ensino superior privado, que passaram a sustentar a narrativa de que o MEC teria ignorado os resultados da consulta pública sobre a modalidade de EaD, sendo ainda surpreendidas pela inclusão dos cursos de licenciatura entre aqueles submetidos à suspensão dos processos regulatórios, os quais não haviam sido explicitamente contemplados na consulta.

Com o objetivo de enfrentar as iniciativas de regulação do MEC, ainda em outubro de 2023 foi criado o movimento #Eadinclui[70], gerenciado pela Associação Brasileira de Estudantes (ABE), pela ABED, pela Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais das Instituições de Ensino Superior Privadas (ANPI) e pela ANUP. O movimento passou a se apresentar como uma mobilização nacional em defesa da "democratização do ensino superior por meio da educação a distância", atuando por meio das redes sociais, especialmente o Instagram, e de um site próprio (Campanha EaD inclui, 2023).

Nos materiais divulgados, o movimento afirma que "o acesso ao ensino superior está ameaçado", alegando que "portarias do MEC suspendem 17 cursos superiores em EaD" e que tais medidas poderiam deixar mais de dois mil municípios sem a oferta de cursos considerados estratégicos, inclusive na área da saúde. Essa narrativa busca associar diretamente a regulação estatal à restrição do acesso ao ensino superior, sobretudo para estudantes residentes em regiões periféricas e distantes dos grandes centros urbanos, onde a EaD é apresentada como a principal ou única possibilidade de acesso à educação superior.

Entre os conteúdos produzidos pelo movimento destaca-se o e-book intitulado "1ª edição do Conversa com a Mídia – Regulação do Ensino a Distância no País", disponibilizado gratuitamente em seu site, com a finalidade declarada de subsidiar o trabalho da imprensa na abordagem do tema. No primeiro capítulo, intitulado "EaD no Brasil em números: perspectivas para a educação superior inclusiva", Elizabeth Guedes, então presidente da ANUP, atribui ao MEC a responsabilidade pela suposta desregulação do mercado educacional, apontando a ausência de fiscalização e de visitas aos polos como fatores centrais. Além disso, sustenta que

[70] Informação disponível em página institucional do movimento EaD Inclui, vinculada à rede social Instagram. Disponível em: https://eadinclui.org.br/#sobre.

as medidas de suspensão dos cursos representariam riscos para o futuro da educação superior e interditariam o acesso dos estudantes mais pobres, especialmente daqueles que trabalham longas jornadas semanais e residem em municípios distantes, nos quais a EaD se constitui como a principal via de acesso ao ensino superior (Campanha EaD inclui, 2023).

Para a então presidente da ANUP, as ações do MEC teriam como objetivo "separar o joio do trigo", isto é, identificar os chamados "maus players" e encerrar o funcionamento das instituições que não ofertariam cursos de EaD com qualidade. Em consonância com essa estratégia discursiva, a ABED lançou uma campanha de forte apelo emocional no Instagram, intitulada "Já realizou um curso EaD que mudou a sua vida?[71] Compartilhe conosco a sua história em vídeo!". A finalidade da campanha foi divulgar casos individuais de "sucesso" associados à EaD e enfatizar as supostas implicações sociais das restrições impostas à modalidade, com o intuito de mobilizar a opinião pública contra as iniciativas regulatórias do MEC. Além disso, o movimento passou a divulgar, em seu site, diversas reportagens com o mesmo objetivo de construir um ambiente de pressão política e midiática.

Contudo, embora o movimento se apresente discursivamente como defensor dos estudantes das camadas populares, observa-se que sua principal bandeira reside na defesa da liberdade irrestrita do mercado educacional. Nessa perspectiva, qualquer medida estatal que restrinja ou condicione a expansão da EaD é tratada como ameaça à democratização do acesso ao ensino superior, quando, na realidade, impõe limites aos capitais de ensino em sua busca incessante por lucro, por meio da captura da renda dos segmentos mais pobres da classe trabalhadora via pagamento de mensalidades, bem como da difusão de uma concepção de mundo alinhada à racionalidade burguesa.

O ano de 2023, cujos desdobramentos se concretizaram apenas em 2024 e 2025, também foi marcado pelas primeiras iniciativas de alteração normativa da formação de professores no Brasil, caracterizadas por uma investida sobre as diretrizes curriculares desse campo formativo, a qual será analisada no próximo tópico.

6.4.1 A Formação de professores na EaD foi alvo de 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[72]", na qual o apresentador William

[71] Informação disponível em página institucional da ABED, vinculada à rede social Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/abed_oficial/

[72] Reportagem exibida pelo programa Jornal Nacional, em 12 de abril de 2024, pela Rede Globo de Televisão. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/12515204/,

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 de 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 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. Segundo a narrativa veiculada, tais experiências bem-sucedidas estariam associadas à garantia de presencialidade nos estágios curriculares obrigatórios, reforçando a ideia de que não existiriam cursos de licenciatura integralmente ofertados a distância. Por outro lado, tanto a representante do TPE quanto o Ministro da Educação defenderam a definição de um percentual mínimo de atividades presenciais nos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de EaD como principal medida para o aprimoramento da qualidade formativa.

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.

Nesse contexto, em 28 de março de 2023, o MEC editou a Portaria nº 587 (Brasil, 2023i), que instituiu um GT com a finalidade de propor políticas voltadas à melhoria da formação inicial de professores. O colegiado foi concebido como instância interinstitucional de formulação, reunindo ampla representação de secretarias do MEC, autarquias vinculadas, órgãos de regulação e avaliação, instâncias de participação social, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), além de entidades representativas da educação superior pública, comunitária/confessional e do setor privado.

Posteriormente, a composição do GT foi ampliada pela Portaria nº 604/2023, que incluiu o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades

Estaduais e Municipais (ABRUEM), reforçando o caráter abrangente do grupo e evidenciando a articulação de múltiplos segmentos do campo educacional (Brasil, 2023j). Contudo, observa-se a reduzida presença de entidades progressistas historicamente vinculadas à universidade pública e à defesa da formação de professores, como a ANFOPE e a ANPED, o que indica limites na pluralidade de representações no interior do colegiado.

Em junho de 2023, o grupo apresentou um documento denominado "Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores" (Brasil, 2023k), 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 de EaD.

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, 2023l; 2024g).

Doze dias após o encerramento do prazo da consulta pública, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024h), o qual foi homologado pelo Ministro da Educação em 29 de maio de 2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024i). Tal celeridade no processo de aprovação e homologação evidencia um profundo desrespeito às contribuições apresentadas no âmbito da consulta pública, esvaziando seu caráter democrático e participativo. O processo de elaboração e o conteúdo do Parecer foram amplamente repudiados por diversas entidades educacionais do campo progressista, entre as quais se destacam o Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores da ANPEd, o ANDES-SN e a ANFOPE.

As críticas formuladas por entidades educacionais do campo progressista ao Parecer CNE/CP nº 4/2024 convergem no entendimento de que tanto o processo de elaboração quanto o conteúdo do documento expressam um profundo esvaziamento democrático na formulação das políticas de formação de professores. O GT 8 da ANPEd (2024), a ANFOPE (2024) e o ANDES-SN (2024) denunciam que a condução do processo pelo CNE foi marcada pela centralização das decisões, pelo prazo exíguo da consulta pública e pela ausência de diálogo efetivo com entidades historicamente vinculadas à defesa da educação pública e da formação docente crítica. Nesse contexto, a chamada "participação social" assumiu um caráter meramente formal, operando como mecanismo de legitimação de decisões previamente

orientadas por interesses empresariais e por uma lógica de mercado, em detrimento da construção coletiva de diretrizes comprometidas com a qualidade social da formação docente.

No plano pedagógico, as entidades apontam que a Resolução reafirma uma concepção pragmática, tecnicista e conteudista da formação inicial, estruturada a partir da lógica das competências e habilidades, em alinhamento com a BNCC. Entre os principais retrocessos destacados estão a extinção das 400 horas de prática como componente curricular, o enfraquecimento do estágio supervisionado, a fragmentação dos percursos formativos e a desvinculação entre formação inicial, formação continuada, carreira e condições de trabalho docente. Soma-se a isso o silenciamento em relação à modalidade de EaD, a redução da extensão universitária a uma dimensão instrumental e a ausência de uma perspectiva sistêmica articulada ao Sistema Nacional de Educação. Em síntese, as críticas evidenciam que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 consolida um reordenamento da formação de professores funcional à mercantilização da educação superior, reforçando a hegemonia do capital educacional sobre um campo historicamente marcado por disputas em torno do projeto de educação pública no Brasil (ANPEd; 2024; ANFOPE, 2024; ANDES-SN, 2024).

Por outro lado, a CNTE limitou sua manifestação pública à divulgação de uma notícia em seu site institucional, intitulada *"*Nova regra exige 50% de carga horária presencial em cursos de formação de professores (CNTE, 2024*)*. Na matéria, é apresentada uma fala da secretária-geral da entidade, Fátima Silva, que reconhece o gigantismo da formação docente no Brasil e a predominância de sua oferta por instituições privadas de ensino superior, orientadas pela lógica do lucro e por modelos formativos amplamente questionados quanto à sua qualidade. Ao mesmo tempo, a dirigente reafirma a posição histórica da CNTE em defesa de que a formação de professores seja realizada de forma integralmente presencial. Entretanto, essa manifestação não avança na problematização crítica do processo de elaboração da norma, tampouco explicita uma análise mais aprofundada sobre os impactos da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no reordenamento da formação docente, revelando uma atuação institucional marcada por limites políticos e analíticos diante da correlação de forças que estrutura a produção dos dispositivos legais e das políticas educacionais.

A posição tímida da CNTE diante da Resolução CNE/CP nº 4/2024 não causa surpresa quando se observa sua atuação política recente. Em 7 de novembro de 2023, a Confederação subscreveu, conjuntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Municipal de Secretários de Educação das Capitais (Consec), a Frente Parlamentar Mista da Educação (FPME), a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon) e o TPE, o documento intitulado *"Carta ao MEC em defesa de mudanças estruturais*

na formação inicial de professores no Brasil (CNTE *et al.* 2023*)*. A carta expressa "enorme preocupação" com a formação docente e solicita "avanços urgentes" nas políticas de melhoria da qualidade da formação inicial de professores no país.

Contudo, a adesão da CNTE, entidade que se apresenta, no cenário político-sindical, como integrante do campo político progressista, a esse documento revela uma convergência com pautas e diagnósticos aparentemente progressistas, mas que, na prática, se alinham a uma concepção de educação profundamente marcada pela mercantilização. Ao subscrever um documento elaborado em articulação direta com o TPE e seus principais parceiros institucionais, a Confederação se insere no mesmo campo político que sustenta a produção normativa e a implementação das reformas educacionais de caráter empresarial. O TPE, enquanto principal APH empresarial no campo educacional, exerce papel central na condução e difusão da reforma empresarial da educação brasileira, inclusive no âmbito da formação docente.

Esse alinhamento contribui para compreender os limites críticos da atuação da CNTE no campo educacional brasileiro, evidenciando uma postura marcada mais pela acomodação institucional do que pelo enfrentamento político às normas e políticas educacionais implementadas no Governo Lula III. Tal posicionamento tende a produzir efeitos de apassivamento e contenção dos processos de resistência coletiva, fragilizando a construção de uma oposição organizada às reformas que aprofundam a mercantilização da formação de professores e reforçam a hegemonia do capital educador sobre as políticas educacionais.

O TPE publicou documento intitulado *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),* no qual afirma:

> Existe um conjunto de medidas que precisam ser avançadas, mas sem dúvida as DCNs cumprem um papel central como elemento norteador nesse processo de mudança e se configura como um primeiro passo importante na trajetória de melhorias substanciais. Portanto, o Todos Pela Educação reitera a importância de que o Parecer, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do CNE, seja homologado pelo Ministério da Educação (TPE, 2024, p.5).

O posicionamento do TPE demonstra que o conteúdo das DCNs dialoga com a orientação da política de formação de professores em direção às pautas do setor empresarial. Para compreender por que as diretrizes são bem recebidas por esse segmento, torna-se necessário examinar detidamente o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 4/2024, especialmente no que se refere à sua articulação com o novo contexto da EaD.

Nesse sentido, impõe-se, inicialmente, a análise do novo marco legal da EaD e de suas normas complementares para, em seguida, retornar ao Parecer CNE/CP nº 4/2024 e à Resolução CNE/CP nº 4/2024, à luz desse reordenamento regulatório, evidenciando as mediações entre a política de formação docente e as transformações recentes na regulação do ensino superior brasileiro.

6.4.2 A constituição do novo marco regulatório da EaD

Em 2024, o MEC publicou a Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024 (Brasil, 2024j), que estabeleceu o prazo de 31 de dezembro de 2024 para a elaboração de novos referenciais de qualidade e de um novo marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD, bem como o prazo de 10 de março de 2025 para a revisão dos instrumentos de avaliação. A portaria suspendeu a criação de novos cursos de graduação de EaD, o aumento de vagas e a criação de polos, conforme dispõe o art. 4º, até 10 de março de 2025.

No mesmo dia 6 de junho de 2024, o MEC publicou a Portaria nº 529 (Brasil, 2024k), que instituiu o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-Pares). O referido conselho foi concebido com a atribuição 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 ministeriais, além de entidades externas e representantes do ensino superior privado.

Posteriormente, a Portaria SERES/MEC nº 335/2024, designou os membros do CC-Pares (Brasil, 2024l). No segmento das instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, estiveram representados Sérgio Eduardo Mariucci, titular, representante da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), e Sonia Margarida Gomes Sousa, titular, representante da Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC). Já no segmento das instituições privadas mercantis de educação superior, participaram Iara de Xavier, titular, representante da ABMES; Rodrigo Capelato, titular, representante do Semesp; e Elizabeth Guedes, titular, representante da ANUP.

No que se refere à representação do campo popular, o único destaque possível diz respeito à participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), o que evidencia a baixa incidência de sujeitos e entidades historicamente vinculados à defesa da educação pública. Registra-se, ainda, que a representante do CNE, Luciane Bisognin Ceretta[73], ex-reitora da

[73] Informação obtida por meio da Plataforma Lattes (CNPq). Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do. Acesso em: 10 jan. 2026

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) — instituição de caráter comunitário —, exerce o cargo de Vice-Presidente (Segmento Comunitário) no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), espaço no qual possui ampla atuação e reconhecimento político-institucional.

Soma-se a esse processo o fato de a ABED ter divulgado nota pública e encaminhado ofício ao MEC, nos quais se reconhece como a principal associação representativa da EaD no Brasil e manifesta reclamação formal quanto à sua não participação institucional no CC-Pares, bem como em relação aos encaminhamentos decorrentes da Portaria MEC nº 528/2024 (ABED, 2024a). Embora não tenha integrado o conselho consultivo como membro institucional, o presidente da entidade, Jorge Mattar, participou de reuniões na condição de convidado, a partir das quais produziu e divulgou diversos posicionamentos públicos críticos às medidas adotadas pelo MEC.

A análise da composição desse conselho consultivo permite identificar que ele é majoritariamente constituído por representantes de APH empresariais, com ampla experiência no mercado da educação superior privada mercantil e comunitária, configurando um processo de ampliação seletiva do Estado. Tal configuração expressa uma correlação de forças orientada à disputa pela definição do conteúdo, dos métodos e das formas de oferta da EaD no Brasil, com vistas a penetrar a ossatura material do Estado e influenciar diretamente a formulação das diretrizes e normativas educacionais, de modo a defender interesses específicos, notadamente a expansão dos negócios educacionais.

Esse movimento busca tensionar qualquer possibilidade de frear ou limitar a expansão da modalidade de EaD e, sobretudo, legitimar normativamente práticas que já vinham sendo operacionalizadas no campo da educação superior sem respaldo jurídico consolidado, isto é, sem previsão explícita nas normas e na legislação nacional. Entre essas práticas, destaca-se a consolidação do formato semipresencial de oferta do ensino superior, que passa a ser defendido pelos APH empresariais como mecanismo de ampliação da flexibilidade curricular, redução de custos operacionais e expansão da rentabilidade no ensino superior, articulando atividades presenciais e a distância sob a lógica da racionalidade mercantil.

Trata-se, portanto, de um processo de penetração no Estado restrito, no qual esses agentes participam das instâncias decisórias, ocupam comissões, influenciam a elaboração das diretrizes e disputam a orientação das políticas públicas segundo seus interesses, ainda que apresentem matizes político-ideológicas distintas e conflitos interburgueses. Conforme analisa Poulantzas (1980), o Estado deve ser compreendido como uma condensação material das relações de força entre as classes, de modo que a presença dessas organizações no interior do

aparelho estatal não é contingente, mas estratégica, visando assegurar os interesses das classes dominantes e ampliar as possibilidades de reprodução e expansão do capital educacional.

Esse processo de dominação assume, ainda, múltiplas facetas. Para além da atuação no interior do Estado restrito, observa-se uma intensa ocupação de outros espaços da vida social, como os meios de comunicação, as redes sociais e o campo midiático em geral. É possível identificar a profusão de matérias jornalísticas, lives em plataformas digitais, eventos, publicações em redes sociais, notas públicas, posicionamentos institucionais e campanhas articuladas, bem como uma atuação sistemática junto a deputados e senadores. Trata-se, assim, de um movimento deliberadamente organizado, que opera em várias frentes de ação, articulando pressão institucional, produção de consenso social e disputa ideológica em torno da EaD e da formação de professores no Brasil.

No contexto de intensificação das disputas em torno da regulação da EaD, em 28 de agosto de 2024 foi realizada uma audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados[74], com o objetivo de debater a Portaria MEC nº 528/ 2024, que estabelece novos referenciais de qualidade e um marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. A audiência foi requerida pela Deputada Adriana Ventura (Novo-SP), por meio do Requerimento nº 164/2024, apresentado em 25 de junho de 2024 (Brasil, 2024m).

A audiência contou com a participação de representantes de entidades diretamente envolvidas com a regulação, a avaliação e a oferta da EaD no país, entre os quais: André Portugal, vice-presidente do Instituto Brasileiro de Direito Regulatório (IBDRE); Elizabeth Guedes, representante ANUP; Bruno Coimbra, representante da ABMES; Daniel de Aquino Ximenes, diretor da SERES/MEC; João Mattar, presidente da ABED; Ulysses Tavares Teixeira, diretor de Avaliação da Educação Superior do Inep; e Vitor Beux Martins, presidente da Comissão de Educação do IBDRE. A composição da mesa evidencia a centralidade de atores vinculados ao setor privado e aos dispositivos técnico-regulatórios, em detrimento de entidades representativas do campo da educação pública.

Paralelamente à realização da audiência pública, a Deputada Adriana Ventura apresentou o Projeto de Decreto Legislativo nº 312/2024[75], sob a relatoria do Deputado Kim Kataguiri (União Brasil-SP), com o objetivo de sustar os efeitos dos artigos 2º, 3º e 4º da Portaria MEC nº 528/2024 (Brasil, 2024n). Os dispositivos questionados tratam do

---

[74] Audiência pública realizada em 28 de agosto de 2024, no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, com transmissão pelo canal oficial no YouTube, intitulada Marco regulatório para cursos de graduação a distância – Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aQLU6RK-T5Q. Acesso em: 15 abr. 2026.

[75] Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2442864

sobrestamento e da suspensão de processos de credenciamento, recredenciamento e autorização de cursos na modalidade de EaD, bem como do aumento de vagas e da criação de novos polos, evidenciando uma ofensiva parlamentar contra qualquer tentativa de contenção da expansão da modalidade.

A atuação da deputada insere-se no âmbito da Frente Parlamentar Mista pela Inclusão e Qualidade na Educação Particular (FPeduQ), da qual é uma das principais articuladoras e coordenadora da área da EaD. Segundo informações institucionais[76], a Frente foi lançada em 10 de maio de 2023, com o objetivo de incidir sobre políticas públicas voltadas às instituições da educação básica e superior, do ensino técnico e profissionalizante, tendo como uma de suas pautas prioritárias a revisão dos marcos regulatórios do setor educacional privado. Trata-se, portanto, de um espaço institucional organizado para a defesa dos interesses do capital educacional, com atuação direta nas disputas em torno da EaD.

Esse movimento ganha maior densidade política quando se considera que Adriana Ventura[77] é professora da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV). A FGV constitui-se como um dos mais influentes think tanks do mundo, sendo reconhecida como o principal da América do Sul e Central, com ampla atuação na formulação e difusão de políticas públicas, especialmente no campo educacional. Conforme analisam Mendes e Peroni (2020), a FGV abriga o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), criado em 2016, vinculado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard, com apoio do Instituto Brookings, reconhecido em relatórios internacionais, como o da Universidade da Pensilvânia, como um dos think tanks mais influentes do mundo.

Segundo as autoras, o CEIPE constitui o primeiro think tank brasileiro especializado em política educacional, com o objetivo explícito de influenciar a organização das políticas educacionais nas secretarias de educação do país. Seu conselho e suas parcerias incluem instituições como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA, a Omidyar Network, além de representantes do Todos Pela Educação e da própria FGV (Mendes; Peroni, 2020).

Nesse sentido, a atuação da Deputada Adriana Ventura na defesa da EaD e na tentativa de sustar medidas regulatórias adotadas pelo MEC não pode ser compreendida como uma

[76] nformações disponíveis no site institucional da FPeduQ. Disponível em: https://fpeduq.org.br/. Acesso em: 11 jan. 2026.

[77] Informação obtida por meio da Plataforma Lattes (CNPq). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9054045783289406. Acesso em: 10 jan. 2026

coincidência individual, mas como parte de uma articulação estrutural entre o campo parlamentar, os interesses do capital educacional e os think tanks que operam na formulação e difusão de ideias, agendas e consensos. Como destacam Mendes e Peroni (2020), os think tanks atuam historicamente como produtores de conhecimento, formuladores de agendas políticas e influenciadores diretos das políticas públicas, operando em estreita proximidade com os poderes Legislativo e Executivo.

Trata-se, portanto, de um movimento estrategicamente organizado, que articula Estado e mercado em amplos processos de mercantilização da educação, produzindo consenso social em torno da expansão da EaD e da reconfiguração da formação de professores no Brasil, sob a hegemonia dos interesses do capital educacional.

As intensas disputas em torno do novo marco regulatório da EaD levaram o MEC a adiar, por três vezes consecutivas, não apenas a publicação da nova regulamentação, mas também a manutenção das suspensões e dos sobrestamentos definidos pela Portaria MEC nº 528/2024, evidenciando a pressão política exercida pelos diferentes interesses em jogo. Inicialmente, a Portaria MEC nº 195/ 2025, prorrogou os prazos estabelecidos nos arts. 1º, 3º e 4º da Portaria MEC nº 528/2024 até 10 de abril de 2025, ou até a publicação da regulamentação do novo marco regulatório (Brasil, 2025c). Em seguida, a Portaria MEC nº 247/2025, estendeu esses prazos até 9 de maio de 2025 (Brasil, 2025d). Posteriormente, a Portaria MEC nº 371/2025, promoveu nova prorrogação, fixando o limite em 9 de junho de 2025, ou até a publicação da regulamentação definitiva (Brasil, 2025e).

As sucessivas prorrogações na publicação do novo marco regulatório da EaD levaram o FNE a divulgar no dia 10 abril de 2025 a nota intitulada "*Manifesto em Apoio ao Novo Marco Regulatório da EaD no Brasil: Por uma Educação a Distância de Qualidade, Democrática e com Responsabilidade Social*" (FNE, 2025). Implicitamente, o documento constrói a narrativa de que o MEC estaria tentando conter a expansão desregulada da EaD mercantilizada, enquanto setores empresariais e suas forças políticas resistiriam às mudanças, o que explicaria os sucessivos adiamentos da regulamentação. Nesse sentido, o manifesto posiciona-se ao lado do governo em defesa de uma EaD qualificada, apresentando a nova regulamentação como avanço necessário para a democratização do ensino superior. A nota foi amplamente divulgada nos canais institucionais das entidades signatárias, ampliando sua circulação e impacto público.

Não se pode ignorar, contudo, que o próprio FNE possui composição fortemente vinculada ao aparelho estatal, sendo integrado majoritariamente por representantes de secretarias e autarquias do MEC, além de entidades da educação básica e superior, representantes das comissões de educação do Congresso Nacional e grandes expressões do setor

produtivo, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), bem como representantes do empresariado educacional, a exemplo da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino e da ABMES (Brasil, 2023m).

Tal configuração evidencia que o posicionamento do Fórum não pode ser compreendido como expressão autônoma da sociedade civil, mas como parte de um arranjo institucional articulado ao governo e às forças políticas e empresariais que incidem na formulação das políticas educacionais. Soma-se a isso o fato de que parte das entidades signatárias do manifesto integra simultaneamente o FNE e participou do CC-Pares, instância responsável por subsidiar a formulação do novo marco regulatório, como ocorre com CONIF, ANDIFES, ABRUC e UNE, revelando a sobreposição entre espaços consultivos estatais e apoios públicos mobilizados em defesa do novo marco. Registra-se, contudo, que o CNE, embora componha o FNE, não figurou entre os signatários, assim como entidades do setor privado, como a própria ABMES, indicando que o campo empresarial também apresenta posições não totalmente homogêneas.

A nota afirma que a EaD representaria um avanço na democratização da educação superior brasileira, embora reconheça que sua expansão ocorreu sob lógica de precarização do ensino e busca por "lucro máximo" (FNE, 2025, p. 1). Ao mesmo tempo, sustenta o caráter democrático do processo de elaboração do novo marco regulatório, destacando a atuação do CC-Pares e a realização de consultas a diversas entidades, apresentadas como expressão de ampla participação social.

Entre os avanços destacados pelo manifesto figuram a definição de número máximo de estudantes por turma, avaliações in loco nas sedes e polos, formalização dos formatos presencial, semipresencial e EaD, exigências mínimas de infraestrutura dos polos e regulamentação do corpo docente, com cadastro obrigatório no sistema e-MEC, medidas voltadas à padronização e controle da oferta (FNE, 2025).

A nota foi assinada por 28 entidades e instituições, incluindo organizações historicamente identificadas com o campo progressista, como ANPEd, ANFOPE, ANPAE e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, além de entidades vinculadas a setores empresariais e produtivos, como a CNI, e organizações relacionadas ao agronegócio, como a CONTAG, bem como entidades sindicais e políticas próximas ao governo, como a CNTE e a CUT. Essa composição evidencia a complexa correlação de forças envolvida, reunindo atores com interesses e posições distintas que, circunstancialmente, se colocaram no mesmo campo em defesa de uma EaD apresentada como de "qualidade".

Assim, o que aparece como divergência entre setores empresariais e governo revela-se, em grande medida, uma falsa contradição, pois parte dos atores que resistiam publicamente às medidas regulatórias participava simultaneamente dos espaços responsáveis pela elaboração das normas, como o CC-Pares. A publicação da nota integra, portanto, o próprio processo de construção de consenso em torno da permanência e reconfiguração da EaD, fazendo com que interesses particulares passem a se apresentar como interesses gerais da sociedade, produzindo hegemonia em torno da aprovação do novo marco regulatório.

Nesse contexto, é possível identificar, nos termos de Gramsci (2024, p. 942), a formação de uma "robusta rede de fortalezas e casamatas" voltada à construção de consenso em torno de uma "nova EaD". O caráter seletivo e coercitivo do processo normativo foi progressivamente diluído pela adesão e defesa de amplos setores institucionais, ao mesmo tempo em que se ocultava que a direção política, a visão de mundo e a definição do conteúdo e da forma do novo marco regulatório permaneciam sob forte influência dos capitais de ensino, aspecto que se tornará ainda mais evidente na análise do conteúdo final do documento.

Paralelamente, outros setores do campo empresarial também se mobilizaram por meio do abaixo-assinado intitulado "Em Defesa da EaD: Qualidade e Inclusão Social[78]", publicado em março de 2025 e encaminhado ao Presidente da República, ao Vice-Presidente e a ministros de Estado por meio de ofício[79] no mesmo mês. No documento, as medidas regulatórias do MEC são apresentadas como desproporcionais e potencialmente prejudiciais a cerca de cinco milhões de estudantes matriculados na modalidade, além de professores, tutores, técnicos e instituições envolvidos na oferta da EaD.

O texto sustenta que a EaD tem desempenhado papel central na inclusão social no ensino superior, sobretudo para estudantes de menor renda, residentes no interior e nas periferias urbanas, trabalhadores e mulheres, argumentando que a regulamentação em debate poderia reduzir o acesso e comprometer conquistas obtidas ao longo das últimas décadas. O ofício foi formalmente assinado por João Vianney, ex-coordenador do Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina e consultor da Hoper Educação, e por Francisco Borges, dirigente do Centro Universitário UniAmérica Descomplica.

[78] O abaixo-assinado pode ser acessado por meio do link: Disponível em: https://bead.com.br/peticao-publica/. Acesso em: 18 ago. 2025.
[79] O ofício pode ser acessado por meio do link: Disponível em: https://bead.com.br/oficio/. Acesso em: 15 ago. 2025.

O manifesto apresenta um conjunto de 15 pontos de reivindicação e solicita, entre outros aspectos, a suspensão da publicação do novo decreto regulatório sem a realização de estudos de impacto e sem diálogo ampliado com o setor; critica a exigência de maior presencialidade e os critérios de organização das atividades online; e defende o encerramento da chamada "moratória" contra a EaD. O documento reuniu 15.171 assinaturas, embora apenas as cinco mil primeiras tenham sido formalmente encaminhadas ao MEC, sendo que as adesões iniciais concentram-se majoritariamente entre dirigentes de associações e mantenedores de instituições privadas de ensino superior. Trata-se, portanto, de uma ampla mobilização de agentes vinculados ao capital educacional na disputa em torno da regulamentação da EaD no Brasil.

Essa correlação de forças revela como se construiu uma falsa polarização no debate sobre o novo marco regulatório da EaD, sem que fossem colocadas em questão as estruturas fundamentais que organizam o setor. Permaneceu obscurecido o fato de que grande parte dos maiores grupos educacionais brasileiros se encontra hoje controlado por fundos de investimento com capital aberto na bolsa de valores, cuja dinâmica de funcionamento é orientada prioritariamente pela maximização do valor acionário e pela geração de retornos financeiros aos investidores, e não por compromissos orgânicos com o campo educacional. Trata-se, de oligopólios de ensino, organizados sob a forma de sociedades anônimas dirigidas por conselhos de administração indicados por acionistas distantes das realidades pedagógicas e das demandas sociais da formação humana.

Nesse contexto, permanecem pouco debatidas questões centrais: em que medida instituições privadas mercantis, estruturadas sob a lógica da rentabilidade financeira, têm como finalidade a formação humana em sua dimensão ampla e complexa? Em que medida as normas regulatórias acabam sendo moldadas para garantir a estabilidade jurídica e a expansão desses negócios? O novo marco regulatório impôs, de fato, algum limite estrutural à mercantilização da educação superior ou apenas reorganizou suas formas de operação? Do mesmo modo, pouco se discute se o aparato tecnológico mobilizado na EaD tem sido utilizado para melhorar efetivamente as condições de trabalho docente, assegurando tempo de planejamento, valorização profissional e melhores condições pedagógicas, ou se tem operado predominantemente como mecanismo de redução de custos e intensificação do trabalho. Essas questões, embora fundamentais, permanecem frequentemente fora do centro do debate público, evidenciando os limites da polarização construída em torno da regulação da modalidade.

6.4.3 O Novo Marco Regulatório da EaD: Ruptura ou Continuidade?

Em 19 de maio de 2025, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 12.456, que dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235/ 2017, responsável por regulamentar as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior no sistema federal de ensino (Brasil, 2025a). O ato foi divulgado pelo MEC como a Nova Política de EaD[80], apresentada oficialmente como instrumento para garantir maior qualidade na oferta da EaD, entendida como ferramenta estratégica de ampliação do acesso ao ensino superior em um país marcado por profundas desigualdades regionais e territoriais.

A assinatura ocorreu em cerimônia restrita, realizada a portas fechadas, com a presença, entre outros participantes, de membros do CC-Pares. A apresentação oficial destacou ainda que a nova política seria resultado de amplo diálogo com diferentes setores da sociedade (Brasil, 2025f). No dia seguinte, 20 de maio de 2025[81], o MEC promoveu a apresentação formal do decreto, dos novos referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância e das normas operacionais destinadas à implementação do novo marco regulatório, a representantes e associações da educação superior, com forte presença do setor privado-mercantil.

Entre essas normas, destacam-se a Portaria MEC nº 378/2025, que regulamenta as formas de oferta dos cursos superiores de graduação, consolidando juridicamente as modalidades presencial, semipresencial e a distância (Brasil, 2025g), e a Portaria MEC nº 381/2025, que estabelece regras de transição para a aplicação do decreto e define o calendário dos processos regulatórios no sistema e-MEC para o ano de 2025 (Brasil, 2025h), além dos Referenciais de Qualidade para cursos de graduação a distância (Brasil, 2025i).

Apesar de o debate ter se concentrado na EaD como modalidade de ensino na educação superior brasileira e de a iniciativa do MEC aparentar buscar conter sua expansão, o que se observa é que a chamada "nova" política operou, sobretudo, como estratégia de consolidação jurídica de práticas já adotadas por grandes grupos educacionais, ainda sem respaldo normativo explícito. Entre essas práticas, destaca-se o ensino semipresencial, que passa a ser formalmente reconhecido como modalidade de oferta. Nesse sentido, o processo configurou-se como uma janela de oportunidade regulatória para institucionalizar arranjos previamente operados pelo mercado educacional, apresentando o formato semipresencial como principal novidade do novo

[80] Informação disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead

[81] Informação disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/mec-apresenta-nova-politica-de-ead-a-entidades

marco, o qual, em grande medida, legitima a oferta de cursos com base virtual, amplamente difundida no portfólio das instituições privadas mercantis de ensino superior.

Do mesmo modo, a chamada “nova política” passa a oferecer sustentação política e jurídica para a ampliação da carga horária em EaD nos cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Com isso, tende a acomodar, no âmbito da forma jurídica estatal, parte dos conflitos historicamente estabelecidos entre instituições de ensino e conselhos profissionais quanto à oferta de componentes a distância. Ao mesmo tempo, busca enfrentar resistências e questionamentos sobre a qualidade dessa modalidade, apresentando a nova regulamentação como mecanismo de garantia de qualidade e operando não apenas no plano da legalidade, mas também da legitimidade. Nesse contexto, estabelece quais cursos devem ser ofertados presencialmente, define percentuais de EaD e fixa parâmetros para diferentes formas de oferta, delimitando combinações entre atividades presenciais e a distância.

Paralelamente, a norma também organiza juridicamente diferentes tipos de atividades no interior da carga horária dos cursos, distinguindo momentos presenciais, atividades síncronas, assíncronas e atividades síncronas mediadas. Na prática, o novo marco regulatório acaba legalizando múltiplos arranjos pedagógicos e operacionais que já vinham sendo amplamente utilizados pelo ensino superior privado sob diversas nomenclaturas comerciais, como cursos “ao vivo”, “flex”, “digital” ou “online”, consolidando, no plano normativo, formatos já difundidos no mercado educacional.

O Decreto nº 12.456/2025 inicia-se pela enunciação de um conjunto de princípios orientadores da oferta da EaD na educação superior, tais como a promoção do acesso à educação de qualidade, o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias, a garantia do direito à permanência e à aprendizagem, a valorização da docência e dos polos de EaD, bem como o reconhecimento da responsabilidade social das IES (Brasil, 2025a). Trata-se de um léxico normativo fortemente marcado por termos de conotação positiva, como “promoção”, “desenvolvimento”, “garantia” e “valorização”, que opera na construção de legitimidade simbólica para a política anunciada.

Entretanto, esses princípios operam predominantemente no plano discursivo, legitimando, sob a forma jurídica estatal, conforme sistematizado no quadro 12 a seguir, as definições de educação a distância e presencial e os distintos arranjos de uso das tecnologias nas diferentes formas de oferta dos cursos de graduação.

Quadro 12: Conceitos Fundamentais da Nova Política de EaD

Elemento	Definição

Educação a distância	Processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos;
Atividade presencial	Realizada com docente e estudante no mesmo tempo e local físico.
Atividade assíncrona	Docente e estudante em tempos e locais distintos.
Atividade síncrona	Docente e estudante em tempo coincidente e locais distintos.
Atividade síncrona mediada	Realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico e controle de frequência dos estudantes;

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (Brasil, 2025a).

Observa-se que a EaD passa a ser organizada a partir de um conjunto diversificado de atividades, presenciais, síncronas, assíncronas e síncronas mediadas, cuja lógica de funcionamento deixa de se restringir exclusivamente aos cursos ofertados a distância. Esses diferentes tipos de atividades passam também a estruturar os cursos presenciais e semipresenciais, sendo justamente essa combinação que forja o formato semipresencial como uma "nova" forma de oferta do ensino superior brasileiro.

Ao mesmo tempo, esse reordenamento altera substantivamente os cursos presenciais, que passam a admitir maiores possibilidades de flexibilização curricular por meio da incorporação de carga horária em EaD, seja por atividades assíncronas, seja por atividades síncronas, sem exigência de interação direta ou limitação de participantes, ou ainda por atividades síncronas mediadas, caracterizadas pela interação pedagógica e pela definição de número máximo de estudantes. Trata-se, portanto, de uma ampliação regulada das possibilidades de uso das tecnologias educacionais, que redefine as fronteiras entre presencialidade e educação a distância no interior do novo marco regulatório.

A principal novidade do novo decreto é a institucionalização das atividades síncronas mediadas**,** que formalizam a figura do mediador pedagógico, com exigência de controle de frequência e limite máximo de até 70 estudantes (Brasil, 2025a). Em tese, trata-se de uma tentativa de conferir maior densidade pedagógica e interação à EaD.

Na prática, porém, essa medida opera como um ajuste marginal frente à centralidade das atividades assíncronas, que continuam estruturando os cursos a distância. Nesse modelo, o professor grava conteúdos, textos e questões e os disponibiliza nas plataformas digitais, enquanto os estudantes acessam os materiais em tempos distintos, sem interação pedagógica efetiva. Mesmo as atividades síncronas já existentes, em geral, funcionam como transmissões com pouca ou nenhuma interação, frequentemente sem limites de participantes.

Diante disso, permanece a questão central: é possível garantir interação pedagógica efetiva com até 70 estudantes em uma atividade síncrona mediada? A inovação normativa,

assim, tende menos a transformar a lógica pedagógica da EaD e mais a legitimar juridicamente práticas já consolidadas no ensino superior privado.

Ainda que o Decreto nº 12.456/2025 reafirme a atividade presencial como referência normativa, o art. 3º, § 2º, introduz ampla flexibilidade quanto aos espaços em que essa presencialidade pode ocorrer.

> As atividades presenciais passam a poder ser realizadas não apenas na sede da Instituição de Educação Superior, mas também em campi fora da sede, polos de EaD, ambientes profissionais, espaços destinados a atividades de extensão ou outros espaços de aprendizagem previstos no Projeto Pedagógico do Curso, desde que observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação vigente (Brasil, 2025e, p.1).

Tal definição amplia significativamente o conceito de presencialidade, deslocando-o de um espaço institucional clássico para uma noção funcional e dispersa, o que contribui para relativizar os limites entre presencial, semipresencial e EaD no interior do novo marco regulatório.

Além disso, o § 3º do art. 3º amplia ainda mais a flexibilidade da presencialidade ao definir que as atividades formativas de natureza prático-profissional podem ser conduzidas não apenas por docentes, mas também por supervisor, preceptor ou "outro responsável pela condução da atividade", desde que observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação pertinente (Brasil, 2025a, p. 1).

A inclusão dessa formulação aberta, especialmente o uso da expressão genérica "outro responsável", alarga de modo significativo quem pode responder pedagogicamente pelas atividades presenciais, criando margem normativa para a substituição do trabalho docente por outras figuras profissionais. Trata-se de um dispositivo que contribui para a diluição da centralidade da docência, ao mesmo tempo em que flexibiliza a organização do trabalho pedagógico, alinhando-se a estratégias de redução de custos e reconfiguração do papel docente no interior da oferta presencial, semipresencial e a distância.

O artigo 4º do Decreto nº 12.456/2025 estabelece que os cursos de graduação podem ser organizados em três formatos de oferta: I – curso presencial; II – curso semipresencial; e III – curso a distância (Brasil, 2025a). Com isso, encerra-se formalmente a compreensão da EaD como modalidade educacional distinta, tal como definida no Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a), que a diferenciava do ensino presencial e estruturava, historicamente, a produção e a divulgação dos dados do CENSUP, tradicionalmente organizados a partir da dicotomia presencial/EaD.

Do ponto de vista da captura, sistematização e apresentação dos dados sobre o ensino superior brasileiro, essa alteração pode ser compreendida, ao menos, por duas vias analíticas. A primeira refere-se à suavização da apresentação estatística da expansão da EaD: ao substituir a oposição direta entre presencial e a distância pela coexistência de três formatos de oferta, dilui-se a percepção imediata do crescimento da EaD. A segunda diz respeito ao fato de que os três formatos passam a incorporar, de maneira combinada, diferentes tipos de atividades presenciais e mediadas por tecnologias, sem que essa composição híbrida seja necessariamente capturada de forma precisa e transparente pelo CENSUP. Tal dinâmica tende a obscurecer o real peso da carga horária realizada a distância no interior dos cursos de graduação, ainda que a Portaria MEC nº 378/2025, estabeleça limites formais de carga horária por área de conhecimento, conforme se visualiza no quadro 13 a seguir.

Quadro 13: Formatos de Oferta e Percentuais de Carga Horária

Cursos/Áreas	Formatos de oferta permitidos	Atividades presenciais mínimas	Atividades presenciais ou síncronas mediadas mínimas	Atividades em EaD
Medicina	Exclusivamente presencial	100%	Vedado	Vedado
Todos os cursos	Presencial	70%	-	30%
Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia	Presencial	70%	-	30%
Saúde e Bem-Estar	Semipresencial	40%	20%	40%
Engenharia, Produção e Construção	Semipresencial	40%	20%	40%
Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária	Semipresencial	40%	20%	40%
Educação	Semipresencial	30%	20%	50%
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	Semipresencial	30%	20%	50%
Demais áreas e cursos não mencionados	Semipresencial	30%	20%	50%
Demais áreas e cursos não mencionados	EaD	10%	10%	80%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2025a; 2025g).

Nota-se, no quadro 13, que a regulamentação estabelece distintos percentuais de presencialidade conforme as áreas e os formatos de oferta. A Medicina permanece exclusivamente presencial, sendo vedada qualquer forma de oferta semipresencial ou a distância. Os demais cursos presenciais devem assegurar, no mínimo, 70% de atividades presenciais, podendo ofertar até 30% de atividades a distância. Cursos como Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia possuem vedação aos formatos semipresencial e EaD, embora admitam atividades a distância no interior do formato presencial.

Com exceção dessas áreas, os demais cursos podem ser ofertados no formato semipresencial, variando entre 30% e 40% de atividades presenciais, acrescidos de 20% de atividades síncronas mediadas, podendo alcançar até 40% ou 50% de atividades a distância, conforme a área. Já os cursos que não se enquadram nas áreas especificadas pela regulamentação poderão ser ofertados no formato semipresencial com, no mínimo, 30% de atividades presenciais e 20% de atividades síncronas mediadas.

Nos cursos ofertados no formato EaD, admite-se até 80% de atividades a distância, desde que sejam garantidos os percentuais mínimos de 10% de atividades presenciais e 10% de atividades presenciais ou síncronas mediadas. Conforme o § 1º do art. 12 do Decreto nº 12.456/2025, após o cumprimento desses limites mínimos, caberá às Instituições de Educação Superior definir a composição das demais atividades formativas. Já o § 2º estabelece que a composição da carga horária dos cursos EaD não poderá atingir ou superar os limites mínimos previstos para os cursos semipresenciais, preservando, ao menos formalmente, uma diferenciação entre os dois formatos de oferta (Brasil, 2025a).

Observa-se, assim, que o Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 378/2025 reorganizam os formatos de oferta da educação superior a partir da combinação variável entre atividades presenciais, síncronas mediadas e assíncronas. Ao mesmo tempo, a regulamentação institui uma hierarquização implícita entre áreas e cursos quanto à legitimidade do uso da carga horária presencial e a distância, sem apresentar fundamentos pedagógicos ou formativos consistentes para tais distinções. Nesse contexto, destaca-se a contradição de permitir menor presencialidade justamente nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores da educação básica, evidenciando que tais definições respondem menos a critérios pedagógicos e mais a acomodações políticas, econômicas e corporativas no interior do processo regulatório.

No caso específico da Educação Física, a situação torna-se ainda mais complexa. Por estar inserida simultaneamente nas áreas de Saúde e Bem-Estar (bacharelado em Educação Física) e Educação (licenciatura em Educação Física), a oferta do curso fica vedada no formato integralmente a distância, sendo permitida apenas nos formatos presencial ou semipresencial.

No formato semipresencial, estabelecem-se dois arranjos distintos: (a) para o bacharelado em Educação Física, exige-se o mínimo de 40% de atividades presenciais e 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas, admitindo-se até 40% da carga horária em atividades a distância, distribuídas entre atividades síncronas, assíncronas ou síncronas mediadas; e (b) para a licenciatura em Educação Física, o percentual mínimo de atividades presenciais é reduzido para 30%, mantendo-se os 20% de atividades presenciais ou síncronas

mediadas, o que autoriza até 50% da carga horária total em atividades a distância, igualmente organizadas entre atividades síncronas, assíncronas ou síncronas mediadas.

Nesse contexto, observa-se a existência de uma linha tênue entre a organização curricular presencial e a semipresencial, bem como entre os próprios cursos de bacharelado e licenciatura, marcada por diferenças percentuais relativamente reduzidas. Enquanto os cursos presenciais admitem até 30% de carga horária a distância para ambas as formações, a licenciatura pode alcançar 50%, e o bacharelado, 40%.

Paradoxalmente, é justamente a licenciatura, responsável pela formação dos professores da educação básica, que passa a admitir o maior percentual de carga horária mediada por tecnologias, evidenciando a fragilidade dos critérios pedagógicos que orientam a distribuição da presencialidade no novo marco regulatório.

Essa divisão interna no campo da Educação Física também remete à noção, implícita, porém recorrente, de que o curso de Licenciatura exigiria menor densidade de conhecimentos e envolveria uma atuação profissional menos complexa, razão pela qual poderia comportar maior carga horária em EaD. Em contrapartida, os cursos vinculados mais diretamente à área da saúde, no caso em tela, o Bacharelado em Educação Física, passam a ser compreendidos como de maior complexidade técnico-profissional, demandando, portanto, maior tempo de práticas presenciais.

Do mesmo modo, a tendência é que os percentuais de carga horária a distância admitidos pela regulamentação sejam predominantemente preenchidos, especialmente pelas IES privadas mercantis, por atividades assíncronas, em razão de sua maior adequação à lógica de redução de custos, ampliação de escala e maximização da rentabilidade.

Tal hierarquização é problemática, pois tende a naturalizar uma fragmentação formativa que desvaloriza a docência e obscurece a complexidade do trabalho pedagógico do professor de educação física, seja no campo escolar ou não escolar. Além disso, esse mesmo raciocínio pode ser observado no interior das próprias profissões da saúde, nas quais diferentes graduações passam a ser reguladas por graus distintos de exigência presencial, produzindo assimetrias formativas no interior do próprio campo da saúde.

A configuração dos cursos de graduação no novo marco regulatório da EaD também provocou reação do CONFEF, que publicou nota oficial contrária ao Decreto nº 12.456/2025 e à Portaria MEC nº 378/2025. Na manifestação, o Conselho sustenta que a ampliação ou flexibilização da oferta a distância, sobretudo em áreas vinculadas à saúde e ao movimento humano, pode comprometer a qualidade da formação, devido à necessidade de vivências práticas presenciais e acompanhamento pedagógico direto (CONFEF, 2025).

O CONFEF também critica a diferenciação regulatória entre profissões do mesmo campo, argumentando que a flexibilização para algumas áreas cria assimetria injustificável em atividades que envolvem diretamente a vida e o bem-estar da população. Por fim, reafirma sua disposição para dialogar na construção de uma política de educação superior que valorize a presencialidade e preserve a qualidade da formação profissional (CONFEF, 2025).

Cabe evidenciar que a justificativa apresentada pelo CONFEF está ancorada na compreensão da Educação Física como pertencente ao campo da saúde e, portanto, na defesa de uma formação eminentemente prática. Tal argumentação, contudo, tende a restringir o debate à dimensão técnico-operacional da formação, sem problematizar a necessidade de uma base teórica consistente e de uma formação crítica e complexa, fundamentais à constituição do trabalho pedagógico em Educação Física, independente do campo de atuação profissional.

Por outro lado, observa-se que entidades historicamente vinculadas ao campo progressista da área, como o CBCE e o MNCR, não se manifestaram publicamente, até o momento, acerca da definição e da composição da carga horária da Educação Física no âmbito da EaD, o que revela um silêncio institucional relevante em meio à reconfiguração regulatória em curso.

Cabe evidenciar que partimos da compreensão ético-política de que tanto os cursos de Bacharelado quanto os de Licenciatura formam professores e, por isso, são aqui compreendidos no âmbito da formação docente. Reconhecemos, contudo, que a fragmentação da formação revela as especificidades de cada percurso formativo, especialmente no que se refere à sua inserção social e mercadológica, às disputas por espaço e reconhecimento e ao perfil profissional almejado. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura orientam-se prioritariamente para a atuação na educação básica, enquanto os cursos de Bacharelado se direcionam aos campos não escolares.

Observa-se que a norma passa a operar não apenas com a noção de carga horária em EaD, mas, sobretudo, com a definição de diferentes tipos de atividades que viabilizam a operacionalização dessa carga horária, ampliando significativamente a flexibilidade na construção dos arranjos curriculares. Nesse sentido, cada unidade curricular pode ser organizada de forma combinada, articulando atividades presenciais, síncronas mediadas e assíncronas, o que confere às instituições ampla margem para reorganizar seus currículos segundo critérios institucionais, pedagógicos e, especialmente, operacionais.

Essa diferenciação configura-se como uma janela de oportunidades para a construção de diversos arranjos curriculares, estratégias mercadológicas, possibilitando a segmentação da oferta, a diferenciação dos valores das mensalidades e a construção de discursos de marketing

em torno de formatos supostamente distintos, embora, na prática, possam ter arranjos pedagógicos muito semelhantes. Não há dúvidas de que os capitais de ensino tenderão a se valer amplamente dos percentuais de carga horária destinados à EaD em cada formato de oferta como elemento central para a redução de custos operacionais, especialmente na definição de quais cursos são mais lucrativos e menos onerosos, considerando fatores como custos com recursos humanos, infraestrutura física e integração tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, o próprio Decreto nº 12.456/2025 reforça a proximidade estrutural entre os cursos semipresenciais e a distância, ao estabelecer que ambos podem ser ofertados tanto na sede das IES quanto nos Polos EaD, compartilhando uma mesma base organizacional (art. 7º). O decreto define que os Polos EaD devem dispor de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica compatível com os cursos ofertados, incluindo espaços adequados para atividades presenciais, laboratórios quando exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, salas para avaliações, equipamentos de informática com acesso à internet, recursos de acessibilidade, ambientes para apoio acadêmico e administrativo, além de condições para o acompanhamento e a supervisão das atividades formativas (Brasil, 2025a).

Os arts. 30 a 33 ampliam essa equiparação ao permitir que as atividades presenciais dos cursos semipresenciais e a distância ocorram na sede, nos polos EaD ou em ambientes profissionais devidamente equipados, inclusive por meio de parcerias com outras pessoas jurídicas. Embora tais parcerias sejam reguladas e a competência acadêmica permaneça sob responsabilidade exclusiva da IES, abrangendo atos acadêmicos, contratação de docentes e mediadores, seleção de materiais didáticos e expedição de diplomas, observa-se a consolidação jurídica de arranjos operacionais já amplamente utilizados no setor privado (Brasil, 2025a).

Esse movimento é reforçado pelo art. 13, ao instituir um processo único de credenciamento para os diferentes formatos de oferta, com possibilidade de avaliação por amostragem dos polos EaD, e pelo art. 15, que credencia automaticamente as instituições públicas para a oferta de cursos semipresenciais e a distância. Tais dispositivos alteram o conjunto do ensino superior, público e privado, sob uma lógica de convergência estrutural entre formatos, diluindo as fronteiras entre o formato presencial, o semipresencial e o a distância (Brasil, 2025a).

Quase um mês após a publicação do decreto, o MEC editou a Portaria nº 506/2025, que regulamenta o Decreto nº 12.456/2025 no que se refere à oferta de educação a distância na graduação. A norma estabelece diretrizes para a formação acadêmica e as atribuições do corpo docente, mediadores pedagógicos, tutores e responsáveis pelos polos EaD, além de disciplinar

as atividades presenciais, os processos avaliativos, os materiais didáticos e as plataformas digitais, bem como os procedimentos de criação, funcionamento e extinção dos polos (Brasil, 2025j). Nesse contexto, a portaria regulamenta um aspecto central do novo marco da EaD, relacionado aos agentes responsáveis pela operacionalização da oferta dos cursos, conforme sintetizado no quadro 14 a seguir.

Quadro 14: Agentes da Educação Superior a Distância

Agentes	Atribuições	Formação Sugerida
Professor(a) Conteudista	Responsável pela produção e atualização dos materiais didáticos e conteúdos formativos da unidade curricular.	Pós-graduação stricto sensu, preferencialmente doutorado.
Professor(a) Regente	Responsável pelo Plano de Ensino da unidade curricular; planejamento e coordenação das ações docentes; definição do nível de exigência e elaboração dos instrumentos de avaliação.	Pós-graduação stricto sensu, preferencialmente doutorado.
Mediador(a) Pedagógico(a) Online	Atua sob supervisão do(a) professor(a) regente, mediando o processo pedagógico no AVA; promove interação, acompanha a aprendizagem e orienta estudantes vinculados aos polos EaD.	Formação pós-graduada, preferencialmente stricto sensu.
Mediador(a) Pedagógico(a) Presencial	Responsável pela mediação da aprendizagem presencial nos polos ou ambientes profissionais; orienta a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos no AVA.	Formação pós-graduada, preferencialmente stricto sensu.
Coordenador(a) de Curso	Garante a articulação entre docentes, mediadores e equipes técnicas; assegura alinhamento às DCN, gestão da aprendizagem, qualidade pedagógica e acompanhamento discente.	Pós-graduação stricto sensu, preferencialmente doutorado.
Tutor	Auxilia o corpo docente em atribuições de natureza administrativa e de apoio ao processo formativo.	Não especificada na normativa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2025a; 2025i; 2025j).

O texto normativo mantém e aprofunda a fragmentação do trabalho pedagógico e administrativo na EaD ao distribuir as funções de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem entre múltiplos sujeitos, cada qual responsável por atribuições específicas. No Capítulo III, Seção I, do Decreto nº 12.456/2025, que trata dos processos de ensino e aprendizagem na educação a distância, o art. 18 define que o corpo docente pode ser composto pelas seguintes categorias: coordenador de curso, professor regente e professor conteudista, excluindo o mediador pedagógico dessa composição. Apenas no art. 19 é previsto que o corpo docente poderá ser auxiliado por mediadores pedagógicos, com formação acadêmica compatível, responsáveis por atividades de mediação nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2025a). Dessa forma, o mediador pedagógico é formalmente posicionado como auxiliar, não integrando efetivamente o corpo docente.

Essa separação entre docência e mediação pedagógica não é neutra; foi objeto de intensas disputas no âmbito do CC-Pares, especialmente no que se refere à manutenção dessa

fragmentação e à definição do estatuto profissional do mediador pedagógico. Nesse arranjo, o tutor acadêmico, figura historicamente vinculada à EaD, é deslocado para funções predominantemente administrativas, enquanto o mediador pedagógico passa a assumir o acompanhamento pedagógico direto dos estudantes.

A principal diferença reside no fato de que os *Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com Oferta a Distância*, embora elaborados em tom sugestivo, recomendam que esse profissional possua formação acadêmica compatível e, preferencialmente, pós-graduação stricto sensu. Contudo, o documento apresenta uma ambiguidade relevante ao inserir o mediador pedagógico no mesmo eixo da docência. No tópico 5, intitulado "Docência", são tratadas conjuntamente as atribuições do corpo docente e dos mediadores pedagógicos, sem distinção hierárquica explícita, ao afirmar que:

> O corpo docente e de mediadores pedagógicos deve conceber, implementar e mediar um espaço de ensino e aprendizagem dinâmico e vivaz, capaz de engajar estudantes em ações que reflitam metodologias ativas, interação entre pares e grupos, interação com docentes, acompanhamento efetivo, suporte individualizado e em grupos, além de processos contínuos de avaliação formativa e devolutivas de progresso acadêmico (Brasil, 2025i, p. 13).

Embora o decreto n° 12.456/2025 enuncie, entre seus princípios, a valorização da docência, a própria definição dos formatos de oferta e a fragmentação das atividades educacionais acabam por deslocar a centralidade do trabalho pedagógico para a figura do mediador pedagógico, sobretudo nas atividades on-line e nas atividades presenciais mediadas. Trata-se do sujeito que mantém contato direto e cotidiano com os estudantes, esclarece dúvidas, orienta, acompanha o percurso formativo e sustenta a interação pedagógica, ainda que não seja formalmente reconhecido como professor.

Além disso, o mediador pedagógico passa também a assumir responsabilidades nas atividades presenciais, atuando no apoio e na condução de momentos formativos que, tradicionalmente, estariam sob a responsabilidade do corpo docente. Essa ampliação de atribuições, sem o correspondente reconhecimento profissional e remuneratório, tende a produzir um processo de precarização tanto das atividades presenciais quanto das não presenciais. Ao permitir que funções típicas da docência sejam desempenhadas por um profissional que não integra formalmente o corpo docente, o novo arranjo normativo abre espaço para a flexibilização das relações de trabalho e para a redução de custos, reconfigurando o trabalho pedagógico sob uma lógica de racionalização econômica.

Esse ponto foi explicitado por Rodrigo Capelato, representante do SEMESP no CC-Pares, em diferentes debates públicos. No evento promovido pela ABMES, em dezembro de

2024, [82] Capelato relatou que houve forte tensão em torno da nomenclatura e do enquadramento desse profissional, isto é, se deveria ser denominado “professor mediador” ou “mediador pedagógico”, uma vez que o reconhecimento como professor implicaria sua inclusão na convenção coletiva do magistério, com impactos diretos sobre remuneração, estabilidade e organização do trabalho.

A defesa empresarial sustentou que esse profissional não “daria aula” e, portanto, não deveria ser enquadrado como docente, apesar de exercer funções pedagógicas centrais. Em maio de 2025[83], já após a publicação do Decreto nº 12.456/2025, o mesmo representante passou a elogiar a incorporação do mediador pedagógico como uma “conquista” do novo marco regulatório, evidenciando a consolidação dessa posição.

Desse modo, o mediador pedagógico assume, na prática, atribuições historicamente desempenhadas pelo tutor acadêmico, sem que isso implique reconhecimento como professor ou equiparação de direitos trabalhistas. Trata-se de uma solução que preserva a lógica de redução de custos e flexibilização das relações de trabalho, ao mesmo tempo em que garante a operacionalidade dos cursos ofertados em larga escala.

Por fim, o art. 22 do Decreto nº 12.456/2025 determina que todos os professores do corpo docente e todos os mediadores pedagógicos sejam informados no Censo da Educação Superior e nos cadastros obrigatórios do Ministério da Educação (Brasil, 2025a). Essa medida, apresentada como avanço em termos de transparência, também responde a críticas recorrentes sobre a baixa razão professor/estudante na EaD.

Contudo, ao ampliar numericamente o contingente de profissionais vinculados aos cursos, ainda que com estatutos e condições de trabalho profundamente desiguais, a norma tende a produzir a aparência de maior densidade docente, sem enfrentar as assimetrias estruturais que caracterizam o trabalho pedagógico na EaD.

A crítica de Saviani (2023) aprofunda e tensiona diretamente a lógica que sustenta a fragmentação do trabalho pedagógico na EaD e a centralidade atribuída à figura do mediador pedagógico no novo marco regulatório. Ao discutir a natureza do ensino, o autor afirma que a educação, enquanto atividade de produção não material, só se realiza plenamente na relação

[82] Discurso proferido no webinar Novo Marco Regulatório da educação superior: desafios e perspectivas, promovido pela ABMES, transmitido ao vivo em 3 dez. 2024, no canal da plataforma YouTube da Rede ABMES. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RI7kguRSa5o. Acesso em: 16 abr. 2025.

[83] Discurso proferido no webinar Novo Marco Regulatório do EaD: tudo o que as IES precisam saber sobre o novo decreto, promovido pela SEMESP, transmitido ao vivo em 21 maio 2025, no canal da plataforma YouTube da SEMESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2scAPeR8SQE. Acesso em: 21 maio 2025.

pedagógica direta entre professor e estudante. Para explicitar essa diferença, Saviani recorre a um exemplo emblemático:

> Mas uma coisa é lermos as obras de Hegel e outra coisa, inteiramente distinta, é ter sido aluno de Hegel como aqueles moços e moças que frequentaram suas aulas na Universidade de Jena, Universidade de Heidelberg ou na Universidade de Berlim. Aí é que se deu, de fato, a relação pedagógica na unidade ensino-aprendizagem no encontro entre o professor e seus alunos. Vejam aí a razão de que, no ensino a distância, prevê-se um posto de recepção com a presença de um tutor no qual os alunos assistem aos vídeos produzidos pelos pesquisadores que atuam nas universidades. Por que é necessária a presença do 'tutor'? Porque os assistentes dos vídeos, na condição de alunos, necessitam do auxílio de um professor para compreender melhor o conteúdo, para que lhes explique aspectos não entendidos e para esclarecer eventuais dúvidas. Nesse caso, então, se podemos falar de ensino em sentido próprio, trata-se da relação presencial entre o tutor e os estudantes. Mas então, já que o verdadeiro professor é aquele que opera no posto de recepção realizando a relação pedagógica, ele deveria ter concluído a licenciatura plena e receber um salário equivalente ao dos professores universitários. No entanto, são chamados de tutores para dar a entender que não são eles os professores, mas sim os autores dos vídeos. Assim sendo, eles não precisam ter formação específica para o magistério de nível superior e, por consequência, seus salários não devem ser equiparados aos da carreira universitária. É dessa forma, portanto, ao preço da descaracterização do significado próprio do ensino e do rebaixamento de sua qualidade que se consegue a redução de custos e, consequentemente, o aumento dos lucros no processo de redução da educação a uma mercadoria como as demais que entram na relação de troca própria da sociedade capitalista (Saviani, 2023, p. 200).

Essa passagem permite compreender que a figura do tutor, hoje reconfigurada como mediador pedagógico no Decreto nº 12.456/2025, não surge exclusivamente a partir de demandas pedagógicas, mas também vinculada às formas de organização do trabalho na modalidade de EaD. Ainda que esse profissional exerça, na prática, funções centrais do processo educativo, como orientar, esclarecer dúvidas, acompanhar e sustentar a interação pedagógica, sua não equiparação à condição de professor possibilita sua exclusão da carreira docente universitária, com impactos diretos sobre formação exigida, remuneração e direitos trabalhistas.

Assim, a centralidade do mediador pedagógico na organização da EaD contemporânea confirma a tese de Saviani (2023) de que a expansão da educação mediada por tecnologias, longe de representar uma superação do ensino presencial, opera como mecanismo de mercantilização da educação, no qual a tecnologia deixa de ser meio de enriquecimento do trabalho pedagógico para converter-se em instrumento de intensificação da exploração do trabalho educativo e de maximização dos lucros no interior do capitalismo educacional.

Os dispositivos relativos às atividades presenciais, às avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e às plataformas digitais na Portaria n˚506/2025 reforçam a centralidade do PPC como instância privilegiada de definição dos arranjos formativos na educação a distância e no formato semipresencial. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais possam estabelecer

atividades obrigatoriamente presenciais, cabe às IES detalhar, no âmbito do PPC, a organização de estágios, práticas profissionais, atividades de laboratório, tutorias, defesas de trabalhos e avaliações, as quais podem ser realizadas em múltiplos espaços institucionais e extra-institucionais, incluindo a sede da IES, os polos de EaD, ambientes profissionais e espaços destinados a atividades de extensão. Destaca-se, nesse conjunto normativo, a obrigatoriedade de que as atividades de extensão sejam presenciais e territorialmente articuladas ao polo de matrícula do estudante, reforçando a vinculação espacial dessas práticas (Brasil, 2025j).

No que se refere às avaliações de aprendizagem, a norma estabelece que as unidades curriculares ofertadas parcial ou integralmente a distância devem ter duração mínima de dez semanas e incluir, ao menos, uma avaliação presencial obrigatória, exigência que se estende às avaliações substitutivas e de recuperação. Contudo, tais avaliações presenciais não integram o cômputo da carga horária presencial dos cursos, o que preserva a flexibilidade da organização curricular e evita impactos diretos sobre os percentuais máximos de EaD permitidos. Paralelamente, mantém-se a possibilidade de adoção de avaliações realizadas a distância, em modalidades síncronas ou assíncronas, desde que previstas no PPC, o que reafirma a centralidade desse documento como instrumento de autorregulação institucional (Brasil, 2025j).

No tocante aos materiais didáticos e às plataformas digitais, o texto normativo enfatiza a adequação pedagógica dos conteúdos, a diversidade de formatos, a atualização contínua e a coerência com a carga horária prevista para cada unidade curricular. Exige-se, ainda, que as IES ofertem AVA integrados a sistemas de gestão educacional, recursos de videoconferência e repositórios digitais de acervos bibliográficos e materiais didáticos, assegurando condições de acessibilidade e inclusão. Em conjunto, essas disposições consolidam juridicamente práticas já amplamente difundidas na EaD, ao mesmo tempo em que deslocam para o plano normativo e declaratório a responsabilização institucional pela qualidade dos processos formativos (Brasil, 2025j).

No que diz respeito à expansão territorial da oferta, o art. 15 da Portaria n˚506/2025 estabelece que as IES podem criar polos de EaD por meio de ato próprio, condicionando essa expansão a limites quantitativos definidos em função da organização acadêmica e do CI. Os Anexos I e II fixam tetos anuais diferenciados para a criação de polos após o credenciamento ou o recredenciamento institucional, permitindo uma ampliação significativa da rede de polos, especialmente no caso de universidades e centros universitários com melhores conceitos avaliativos (Brasil, 2025j).

No credenciamento inicial, faculdades podem criar entre 10 e 30 polos por ano, conforme o CI obtido. Já após o recredenciamento, universidades com CI 5 podem criar até 60 polos anuais, enquanto centros universitários e faculdades com o mesmo conceito podem criar até 50. Mesmo instituições com conceitos intermediários mantêm autorização para uma expansão expressiva. Na prática, a norma institucionaliza juridicamente a lógica de crescimento em larga escala da EaD por meio dos polos, vinculando formalmente a expansão territorial a critérios avaliativos, mas preservando elevada capilaridade da oferta, sobretudo para grandes IES privadas de caráter mercantil (Brasil, 2025j).

Por fim, o art. 27 estabelece que as IES deverão atender integralmente às disposições nela previstas no prazo máximo de dois anos, contados a partir da publicação do Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025j). Tal dispositivo institui um período de transição regulatória que, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de adequação gradual das instituições ao novo marco normativo, confere previsibilidade jurídica ao processo de reorganização da oferta dos cursos, especialmente no que se refere às formas de oferta, à composição da carga horária e à operacionalização da educação a distância no ensino superior.

As regras específicas dessa transição foram detalhadas na Portaria MEC nº 381/2025, que dispõe sobre a aplicação gradual do Decreto nº 12.456/2025, regulamentando a oferta de EaD pelas IES em cursos de graduação e estabelecendo, ainda, o calendário dos processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025. Essa normatização complementar explicita o caráter incremental da reforma, ao organizar juridicamente o tempo e os procedimentos de adaptação institucional ao novo regime regulatório da educação a distância.

As regras de transição instituídas no âmbito do novo marco regulatório da educação a distância não apenas concederam um intervalo temporal significativo para que as IES se adequassem às novas exigências normativas, como também asseguraram vitórias estruturais relevantes ao ensino superior privado, especialmente às grandes IES mercantis. Os arts. 3º e 4º da Portaria regulamentadora consolidam esse movimento ao redefinir o alcance do credenciamento institucional: as IES credenciadas para a oferta de cursos presenciais e EaD passam a ser automaticamente consideradas aptas a ofertar cursos nos formatos presencial, semipresencial e a distância; já aquelas credenciadas exclusivamente para EaD ficam autorizadas a ofertar cursos apenas nos formatos semipresencial e a distância (Brasil, 2025h). Tal diretriz aprofunda e operacionaliza o que já havia sido estabelecido no art. 13 do Decreto nº 12.456/2025, que instituiu o credenciamento único para a oferta de cursos de graduação nos diferentes formatos, reduzindo barreiras regulatórias e ampliando a flexibilidade institucional (Brasil, 2025a).

No que se refere aos cursos que passaram a ser vedados no formato EaD, a Portaria MEC nº 381/2025 estabelece, em seu art. 8º, que aqueles autorizados antes da publicação do Decreto nº 12.456/2025 devem entrar em processo de extinção (Brasil, 2025h). A SERES/MEC ficou responsável por alterar o status desses cursos para "em extinção" no Sistema e-MEC após o prazo de noventa dias – 19 de agosto de 2025. Contudo, a norma assegura o direito adquirido dos estudantes já matriculados, garantindo-lhes a conclusão do curso no formato vigente à época da matrícula. Ademais, o art. 9º introduz um importante mecanismo de transição favorável às IES ao permitir que cursos EaD em extinção possam ser autorizados no formato semipresencial, desde que esse formato seja permitido para a respectiva área, por meio de processos simplificados e com aproveitamento das avaliações in loco já realizadas (Brasil, 2025h). Esse dispositivo reduz custos regulatórios, encurta prazos e preserva a continuidade da oferta, mitigando os efeitos da vedação formal da EaD em determinadas graduações.

A Portaria também estabelece, no art. 18, que as IES dispõem de até dois anos, contados da publicação do Decreto nº 12.456/2025, para realizar as adequações necessárias à infraestrutura dos polos de EaD (Brasil, 2025h). Tal prazo dilatado reforça o caráter gradual da implementação do novo marco e minimiza impactos imediatos sobre a operação das instituições, sobretudo aquelas com redes extensas de polos já consolidadas.

Logos após a publicação do novo marco regulatório da EaD, em 27 de maio de 2025, a deputada federal Adriana Ventura (NOVO/SP) convocou uma audiência pública na Câmara dos Deputados[84] com o objetivo de discutir e tensionar o novo marco regulatório da Educação a Distância, instituído pelo Decreto nº 12.456/2025 e pelas normas complementares. A audiência contou com a participação de representantes estratégicos do campo regulatório e do setor privado da educação superior, entre os quais: Daniel de Aquino Ximenes, Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior da SERES/MEC; Cláudia Antreatini, Vice-Presidente ANUP; Bruno Coimbra, Diretor de Relações Institucionais e Governamentais da ABMES; João Mattar, Presidente da ABED; e Wilson Victoria Rodrigues, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Durante a audiência, a deputada argumentou que o Decreto nº 12.456/2025 promoveria uma suposta discriminação a EaD, ao impor exigências de presencialidade que, segundo sua avaliação, não estariam respaldadas por evidências empíricas quanto à melhoria da aprendizagem. Apesar dessa crítica parlamentar, o conteúdo do decreto foi amplamente

[84] Audiência pública intitulada Educação a Distância no Brasil, realizada em 27 maio 2025, no canal da plataforma YouTube da Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.youtube.com/. Acesso em: 27 maio 2025.

elogiado pelas entidades representativas do ensino superior privado, tanto no que se refere à condução do processo regulatório quanto aos seus dispositivos normativos, evidenciando a convergência entre os interesses dessas associações e a agenda de flexibilização negociada com o Poder Executivo.

Poucos dias antes da audiência, em 21 de maio de 2025, a mesma deputada protocolou, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 213/2025, que propõe sustar dispositivos centrais do Decreto nº 12.456/2025, com fundamento no inciso V do art. 49 da Constituição Federal, o qual estabelece que compete ao Congresso Nacional "sustar os atos normativos do Poder Executivo que exorbitem do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa" (Brasil, 1988). O projeto busca suspender, especificamente, o art. 8º; os incisos II e III do art. 9º; o art. 12; o art. 40; e o art. 41 — dispositivos que tratam, sobretudo, da vedação à oferta de determinados cursos de graduação no formato de EaD e da exigência de atividades presenciais nos polos (Brasil, 2025k).

Na justificativa do projeto, a deputada sustenta que o decreto expressaria um "preconceito infundado" contra a educação a distância, ao pressupor que a maior presencialidade resultaria automaticamente em melhor aprendizagem, sem que o MEC apresentasse evidências científicas que sustentassem tal premissa. Argumenta, ainda, que a vedação da oferta EaD de cursos como Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e licenciaturas extrapolaria os limites do poder regulamentar do Executivo, configurando violação aos princípios constitucionais da liberdade educacional e da autonomia das instituições de ensino superior. Segundo o texto do projeto, tais medidas restringiriam o funcionamento das instituições, limitariam o acesso de milhões de brasileiros ao ensino superior e careceriam de respaldo legal específico, reiterando a ausência de evidências quanto à superioridade pedagógica da presencialidade (Brasil, 2025k).

Do ponto de vista analítico, tanto a audiência pública quanto o PDL nº 213/2025 evidenciam a atuação articulada de setores parlamentares alinhados às demandas do capital educacional privado, que passam a tensionar o novo marco regulatório não a partir de uma crítica à mercantilização do ensino superior, mas em defesa da ampliação da liberdade de oferta, da flexibilização regulatória e da preservação dos modelos de negócio consolidados na EaD. Trata-se, portanto, de um movimento que busca reverter ou neutralizar os limites impostos pelo decreto, reafirmando a centralidade da EaD e do formato semipresencial como eixos estratégicos da expansão privada do ensino superior no Brasil.

Inicialmente, o MEC publicou um conjunto de normas destinadas a regulamentar o Decreto nº 12.456/2025. Embora esses documentos tenham sido construídos em diálogo e

negociação com os APH que atuam no ensino superior brasileiro, foram amplamente contestados por essas entidades, o que revela o caráter conflitivo do processo. Ainda assim, a produção normativa da EaD pode ser compreendida como uma estratégia marcada por sucessivos ensaios regulatórios preliminares e ajustes progressivos. O governo operou por meio de dispositivos de experimentação político-normativa, observando as resistências dos diferentes atores envolvidos e promovendo concessões graduais aos capitais educacionais. Esse modo de condução permitiu que alterações estruturais fossem incorporadas ao ordenamento jurídico de maneira diluída e pouco perceptível no debate público, ampliando continuamente as margens de flexibilização da atuação das IES privadas mercantis sem provocar enfrentamentos diretos ou rupturas abruptas.

Nesse contexto, evidencia-se uma lógica de reforma por etapas. Uma proposição inicial, frequentemente apresentada sob o discurso da "modernização", da "qualidade" ou da "eficiência", é lançada formalmente; em seguida, diante das resistências políticas e empresariais, a norma passa por ajustes, flexibilizações ou recuos. Essa dinâmica de reformas incrementais atua como um mecanismo de acomodação das forças em disputa, permitindo que aspectos centrais da agenda empresarial educacional obtenham garantias jurídicas e operacionais, ao mesmo tempo em que se neutralizam resistências mais agudas.

Um dos primeiros e mais expressivos focos de contestação por parte dos APH empresariais, como SEMESP, ANUP e ABMES, foi o prazo de apenas noventa dias para a continuidade das matrículas em cursos vedados no formato EaD e colocados em extinção, com data-limite prevista para agosto de 2025. Esse prazo gerou forte reação no setor privado-mercantil, desencadeando ampla mobilização de marketing e estratégias comerciais agressivas para captar estudantes antes da mudança definitiva das regras.

O jornal *Valor Econômico* noticiou que esse movimento ficou conhecido como a "xepa do ensino superior", caracterizado por campanhas promocionais destinadas a "queimar o estoque de vagas" dentro das normas antigas. Segundo a reportagem, multiplicaram-se ofertas com mensalidades extremamente reduzidas, como cursos anunciados com valores iniciais de R$ 99, descontos de até 50% ao longo do curso e graduações on-line, inclusive em áreas como Engenharia, ofertadas por R$ 59 no primeiro mês ou R$ 199 durante todo o curso (Koike, 2025a).

A *Folha de S.Paulo* também destacou o fenômeno ao publicar a matéria "Faculdades fazem saldão de mensalidade antes de mudanças de regra no EAD", apontando que as alterações regulatórias poderiam elevar as mensalidades em até 21,6%. A reportagem evidenciou que instituições passaram a oferecer descontos superiores a 60% e até gratuidade em parcelas

iniciais para cursos como Pedagogia e Enfermagem a distância, graduações que, pelo novo marco regulatório, deixam de ser permitidas nesse formato (Palhares, 2025).

Tais estratégias reforçam como as regras de transição não apenas reorganizam juridicamente o sistema, mas também produzem efeitos econômicos imediatos, acionando respostas mercantis intensivas e revelando o papel central da regulação como elemento estruturante da dinâmica concorrencial no ensino superior privado.

Foi nesse contexto que os APH empresariais intensificaram as negociações com o MEC visando à ampliação dos prazos previstos nas regras de transição do novo marco regulatório da EaD. Um dos movimentos mais expressivos partiu do SEMESP, que, por meio do Ofício nº 111/2025, datado de 18 de junho de 2025, solicitou formalmente a prorrogação dos prazos estabelecidos, evocando argumentos relacionados à sustentabilidade institucional e à segurança jurídica, além de requerer audiência com o MEC (SEMESP, 2025b).

O êxito dessa articulação foi publicamente celebrado pelo próprio SEMESP em 8 de agosto de 2025, quando a entidade divulgou a notícia intitulada “Conquista do SEMESP: prorrogação do prazo para oferta dos cursos vedados na EaD”. Em comunicado enviado pela SERES via sistema e-MEC, informou-se que os cursos EaD vedados pelo novo marco regulatório permaneceriam com status “em atividade” até a primeira quinzena de setembro de 2025, além da prorrogação do prazo para manifestação de interesse na oferta de cursos semipresenciais até 15 de agosto. Segundo o próprio SEMESP, essa decisão permitiu que IES continuassem matriculando novos estudantes até a data-limite, ressalvadas algumas exceções, como o curso de Enfermagem (SEMESP, 2025c).

Chama atenção o fato de que alterações substantivas nos prazos estabelecidos em portaria tenham sido comunicadas por meio de informes administrativos às IES, e não por ampla divulgação pública, ao mesmo tempo em que, na prática, se autorizou a continuidade da oferta de cursos EaD a preços extremamente reduzidos até meados de setembro de 2025. Tal medida produziu efeitos imediatos no mercado educacional, viabilizando estratégias agressivas de captação de estudantes e intensificando a lógica mercantil da transição regulatória.

As reivindicações dos APHs, entretanto, não se limitaram à ampliação dos prazos. Em 17 de julho de 2025, o SEMESP encaminhou ao MEC o Ofício nº 180/2025, apresentando um conjunto mais amplo de “contribuições” às regras de transição e ao novo marco regulatório da EaD. Entre os pontos levantados estavam: a contestação da inclusão do coordenador de curso como integrante do corpo docente, em razão de sua natureza predominantemente administrativa no setor privado; a crítica à exigência de duração mínima de dez semanas para unidades curriculares EaD, considerada rígida e contrária à autonomia universitária; a exclusão das

avaliações presenciais do cômputo da carga horária, apontada como fator de burocratização e potencial impacto no valor das mensalidades; as restrições à instalação de polos EaD em endereços compartilhados com IES presenciais; a indefinição quanto à natureza do vínculo do responsável pelo polo; e a ausência de previsão clara sobre a preservação do histórico acadêmico de cursos EaD extintos (SEMESP, 2025d).

Diante do conjunto articulado de pressões, o MEC publicou, em 25 de novembro de 2025, as Portarias nº 794 (Brasil, 2025l) e nº 795 (Brasil, 2025m), que alteraram substancialmente as Portarias nº 506/2025 e nº 381/2025. Essas novas normas foram amplamente divulgadas pelas entidades representativas do ensino superior privado como vitórias do setor. A ANUP celebrou que o MEC havia atendido seu pedido e permite contabilizar avaliações presenciais como carga horária presencial nos cursos EaD (ANUP, 2025); a ABMES produziu materiais audiovisuais destacando os "ajustes necessários[85]" e a "segurança jurídica" [86] trazidos pelas novas portarias; e o próprio SEMESP publicou balanços afirmando que a maior parte das reivindicações apresentadas havia sido atendida pelo MEC (SEMESP, 2025e).

De fato, a Portaria nº 794/2025 incorporou alterações centrais demandadas pelos APH. Entre elas, destaca-se a modificação do art. 11 da Portaria nº 506/2025, permitindo que avaliações presenciais obrigatórias sejam computadas como carga horária presencial até o limite de 5% da carga horária total do curso, o que anteriormente era vedado. Ademais, atividades avaliativas com interação e prática pedagógica passaram a poder ser contabilizadas integralmente como carga horária presencial.

A norma também passou a autorizar a vinculação de até dez polos EaD já nos processos de credenciamento e recredenciamento institucional, desde que previstos no PDI, e estabeleceu que alterações no Conceito Institucional produzem efeitos imediatos para fins de criação de polos, eliminando a necessidade de aguardar o calendário regulatório do ano seguinte (Brasil, 2025l).

A Portaria nº 795/2025, por sua vez, ajustou as regras de transição, introduzindo exigências adicionais de comprovação de capacidade de oferta nos diferentes formatos, mas

85 Discurso proferido por Daniel Cavalcante na Coluna Diálogo Legal: a conexão entre o Direito e a Educação, no vídeo intitulado A Portaria MEC nº 794/2025 e o novo marco de entrada das IES na EaD: avaliação presencial e polos sob novo regime, publicado pelo canal Rede ABMES na plataforma YouTube em 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6U_zBlzLj3I. Acesso em: 16 abr. 2026.

86 Discurso proferido por Bruno Coimbra na Coluna Educação Superior Comentada, no vídeo intitulado Portaria MEC nº 795/2025 e o novo arranjo regulatório: ajustes necessários, segurança jurídica e impactos imediatos para as IES, publicado pelo canal Rede ABMES na plataforma YouTube em 27 nov. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lISew69MA5A. Acesso em: 16 abr. 2026.

preservando a lógica de credenciamento único e flexibilizando prazos e procedimentos. Também promoveu alterações em normas anteriores, como a Portaria Normativa MEC nº 20/2017, redefinindo critérios de supervisão e revogando dispositivos considerados mais restritivos pelo setor privado (Brasil, 2025m).

No conjunto, essas alterações evidenciam que o novo marco regulatório da EaD foi sendo progressivamente moldado por meio de negociações diretas entre o Estado e os APHs do ensino superior privado. A estratégia adotada não foi a de uma reforma frontal, mas a de ajustes incrementais sucessivos, nos quais uma normativa inicial mais restritiva é seguida por revisões que ampliam a flexibilidade operacional das IES mercantis. Trata-se de um processo no qual a coerção regulatória inicial é rapidamente reacomodada, convertendo-se em consenso ativo por meio de concessões que asseguram a continuidade da expansão, da mercantilização e da lógica empresarial no interior da educação superior brasileira.

Paralelamente às intensas negociações em torno das regras de transição do novo marco regulatório da EaD, o MEC publicou a Portaria SERES/MEC nº 605/2025, que autorizou, por meio de processo regulatório simplificado, a oferta de cursos de graduação no formato semipresencial por IES que haviam manifestado interesse em migrar cursos anteriormente estruturados na modalidade de EaD e que passaram a ser vedados nesse formato (Brasil, 2025n), conforme estabelecido pelo Decreto nº 12.456/2025 e pela Portaria MEC nº 381/2025.

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, 2025n). Tal medida consolida juridicamente 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 grandes grupos privados mercantis, com destaque para redes educacionais de abrangência nacional e elevada capilarização territorial.

Desse total de vagas autorizadas, 1.433.992 concentram-se em uma única IES, a Anhanguera Educacional Participações S/A, mantenedora pertencente ao grupo Cogna Educação S.A., empresa de capital aberto com ações negociadas em bolsa de valores. Esse volume corresponde a aproximadamente 59% do total geral de vagas autorizadas pela Portaria, evidenciando o grau de concentração da expansão no interior de um único conglomerado educacional.

No campo específico da Educação Física, a Portaria nº 605/2025 autorizou a oferta de cursos de Licenciatura e Bacharelado no formato semipresencial, totalizando 114.312 vagas, sendo 27.560 na Licenciatura e 95.752 no Bacharelado. Desse montante, a Anhanguera

Educacional Participações S/A concentrou 95.992 vagas, 6.000 na Licenciatura e 89.992 no Bacharelado, o que corresponde a aproximadamente 84% do total de vagas autorizadas em Educação Física (Brasil, 2025n). Tal concentração evidencia a centralidade estratégica desse curso para os grandes grupos privados mercantis, em um mercado altamente oligopolizado, no contexto da reorganização da oferta promovida pelo novo marco regulatório da EaD.

A análise do anexo da Portaria nº 605/2025 revela que essa autorização em massa não se limita à Educação Física, abrangendo também cursos historicamente estratégicos para o setor privado, como as licenciaturas, Serviço Social, Farmácia, Fisioterapia, Biomedicina, Medicina Veterinária, Engenharia e Nutrição, entre outras áreas, consolidando o formato semipresencial como alternativa regulatória privilegiada para a continuidade da mercantilização do ensino superior. O processo simplificado adotado pela SERES permitiu o aproveitamento de avaliações *in loco* já realizadas, reduzindo custos regulatórios, acelerando decisões administrativas e assegurando segurança jurídica às IES.

A literatura recente evidencia que a educação superior brasileira passou por uma profunda reconfiguração estrutural, marcada pela financeirização e pela formação de oligopólios educacionais. No Brasil, o domínio desse mercado tem se organizado em torno de sete grandes grupos de instituições mantidas por empresas de capital aberto e com propriedade diluída entre bancos, fundos de investimento e outros investidores institucionais: Cogna Educação, Vitru, Yduqs, Ânima, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul e Afya. Embora representem cerca de 15% das instituições de ensino superior, esses conglomerados concentravam aproximadamente 40% das matrículas da rede privada em 2022 (Zucarelli; Vieira; Mendonça, 2025). Trata-se de um processo sustentado pela abertura de capital em bolsa, pela intensificação de fusões e aquisições, pela ampliação das políticas de financiamento estudantil e pela expansão acelerada da EaD.

Os dados apresentados por Zucarelli, Vieira e Mendonça (2025), com base no CENSUP de 2022, indicam que a concentração não ocorre apenas no plano institucional, mas também na distribuição das matrículas e no perfil da oferta. Conforme evidenciam os autores, os oligopólios respondem por 2.824.220 matrículas em EaD (30,1% do total do sistema), percentual substancialmente superior ao observado nas demais categorias institucionais. Além disso, 90,5% dessas matrículas encontram-se concentradas em apenas 11 instituições, revelando elevado grau de centralização operacional. Tal configuração confirma que a EaD se consolidou como vetor privilegiado de expansão dos grandes conglomerados, especialmente em cursos de baixo custo e alta escalabilidade, como licenciaturas, cursos tecnológicos e bacharelados nas áreas de Negócios, Saúde e Educação (Zucarelli; Vieira; Mendonça, 2025).

A elevada participação da Cogna, responsável por uma em cada dez matrículas totais do sistema em 2022, evidencia como o novo marco regulatório da EaD tende a operar de forma funcional às estratégias de expansão dos grandes capitais educacionais. Em síntese, a reorganização normativa recente não apenas reconfigura os formatos de oferta, mas também reforça a centralização do mercado educacional brasileiro, ampliando o poder estrutural de um número reduzido de conglomerados privados sobre os rumos da formação superior.

Esse elevado grau de concentração evidencia o papel central desempenhado pelos grandes conglomerados educacionais na recomposição da oferta de cursos diante das restrições impostas à EaD, revelando que o formato semipresencial opera, na prática, como mecanismo regulatório de acomodação dos interesses do capital educacional**,** assegurando escala, capilaridade territorial e manutenção das margens de lucratividade.

Do ponto de vista político-regulatório, a Portaria SERES/MEC nº 605/2025 deve ser compreendida como parte constitutiva da estratégia incremental de reforma do marco da EaD. Ao mesmo tempo em que o discurso oficial sustenta a necessidade de "qualidade" e "reordenamento" da oferta, o Estado viabiliza, por meio de autorizações excepcionais e procedimentos simplificados, a preservação dos interesses econômicos dos grandes grupos educacionais, garantindo-lhes continuidade de expansão, manutenção de receitas e rápida adaptação às novas exigências normativas. Assim, a migração massiva de cursos para o formato semipresencial opera como mecanismo de acomodação regulatória, neutralizando resistências do setor privado e convertendo restrições formais em oportunidades de reorganização mercantil da oferta educacional.

É possível evidenciar que as decisões associadas ao novo marco regulatório da EaD produziram impactos mais imediatos e profundos no plano econômico-financeiro do que propriamente no campo pedagógico. A publicação do Decreto nº 12.456/2025 e de suas normas complementares mobilizou de forma intensa o noticiário econômico, deslocando o debate público para os efeitos das novas regras sobre os capitais educacionais privados, em especial aqueles com ações negociadas na bolsa de valores. Esse movimento reforça a interpretação de que a atuação política dos aparelhos privados de hegemonia do ensino superior, ao longo do processo de elaboração e negociação das mudanças na EaD, esteve orientada fundamentalmente à preservação das margens de lucro e da estabilidade dos modelos de negócio do setor.

No mesmo dia da publicação do novo marco regulatório, veículos da imprensa econômica destacaram quedas expressivas nas ações de grandes grupos educacionais. Manchetes como "Novas regras de EaD derrubam Cogna, Yduqs, Ânima e Ser Educacional: ações do setor de educação caem com mudanças nas regras do ensino a distância" indicavam

que o mercado interpretou, inicialmente, o decreto como um fator de elevação dos custos operacionais das corporações educacionais (Ryngelblum, 2025). A reportagem apontou que as novas exigências regulatórias poderiam pressionar os resultados financeiros das empresas listadas na bolsa, ainda que, paradoxalmente, contribuíssem para reduzir as incertezas regulatórias que vinham pairando sobre o setor da EaD.

Outra publicação do noticiário econômico problematizou a redistribuição de ganhos e perdas entre os grupos educacionais, como na matéria intitulada "Cogna (COGN3), Yduqs (YDUQ3), Ânima (ANIM3) e Ser Educacional (SEER3): quem ganha e quem perde com as novas regras do MEC?", que destaca o grau de exposição de cada empresa aos cursos vedados na EaD (Lima, 2025). Nesse contexto, o termo "exposição" refere-se tanto à proporção de estudantes matriculados em cursos impactados pelas restrições quanto à relevância desses cursos no portfólio total das corporações educacionais.

O jornal *Valor Econômico* publicou matéria estimando que as mudanças no ensino a distância poderiam elevar os custos entre R$ 5 e R$ 30 por aluno/mês, segundo cálculos divulgados pela Cogna Educação (Koike, 2025b). Na mesma reportagem, a empresa observou que o custo do mediador pedagógico tende a ser semelhante ao do atual tutor acadêmico, aproximadamente 50% a 60% inferior ao custo de um professor regular, evidenciando que a reorganização da força de trabalho docente permanece subordinada à lógica de contenção de despesas e otimização financeira.

A *Folha de S. Paulo*, por sua vez, publicou reportagem intitulada *"Um mês após novas regras, desempenho de empresas de educação na Bolsa varia com dependência de cursos EaD"*, destacando que metade das companhias listadas acumulava forte valorização, enquanto a outra metade registrava perdas significativas (Nassif, 2025). Segundo analistas citados, esse movimento refletiria principalmente o grau de dependência de cada empresa em relação aos cursos mais afetados pelo novo marco regulatório. Ainda assim, a própria reportagem reconhece que, independentemente do nível de exposição ou da capacidade de adaptação, o novo decreto seria inevitavelmente custoso para todas as empresas**,** "de um jeito ou de outro"

Apesar desses impactos iniciais, o arcabouço regulatório passou a ser avaliado de forma positiva tanto pelo mercado quanto pelas próprias empresas do setor. Analistas ouvidos pela *Folha* reconheceram que o novo marco não garante, por si só, uma melhoria da qualidade da educação superior, mas representa um avanço significativo do ponto de vista da segurança jurídica e da estabilidade regulatória da oferta de cursos (Nassif, 2025). Segundo essa leitura, o decreto tende a favorecer as empresas no médio e no longo prazo, ao promover a consolidação

do setor, reduzir a concorrência predatória e pressionar a saída ou fusão de instituições menos preparadas ou excessivamente dependentes da EaD.

Desse modo, a reação do mercado financeiro e a cobertura da imprensa econômica revelam que o novo marco regulatório da EaD deve ser compreendido, antes de tudo, como um reordenamento econômico do setor educacional**,** no qual a atividade formativa e profissional da educação superior aparece subordinada às estratégias de adaptação, consolidação e rentabilidade dos grandes grupos privados. A centralidade das variáveis financeiras no debate público reforça a compreensão de que a política regulatória opera como mecanismo de estabilização e reorganização do capital educacional, mais do que como instrumento efetivo de enfrentamento das contradições estruturais da formação superior no Brasil.

A matéria *"Quase 70% dos polos EAD correm o risco de fechar"* revela que as mudanças regulatórias impostas pelo novo marco da educação a distância podem ter impactos econômicos profundos sobre a estrutura física da oferta da EaD no Brasil (Koife, 2025c). Segundo levantamento da consultoria Hoper Educação, apresentando na reportagem, com base no Censo 2023 do MEC, dos cerca de 26,2 mil polos operacionais do país, praticamente 67 % possuem até 99 alunos matriculados, um número considerado financeiramente inviável diante das exigências de estrutura mínima e presencialidade definidas pelo novo regulamento (Koife, 2025c).

A reportagem destaca que muitas dessas unidades funcionam com estrutura mínima — muitas vezes apenas salas alugadas com computadores e internet básica — sem laboratórios, corpo técnico ou capacidade material para atender às novas exigências de EaD com atividades presenciais rigorosas. Apenas cerca de 8,7 mil polos têm mais de 100 alunos, o que sugere que apenas um terço das unidades poderia sobreviver financeiramente ao novo modelo regulatório, considerando a viabilidade operacional mínima exigida (Koife, 2025c).

Esse quadro tem forte apelo emocional no noticiário econômico, pois associa diretamente as mudanças regulatórias à possibilidade de fechamento massivo de polos, especialmente aqueles de menor porte e localizados em cidades pequenas ou regiões periféricas. A narrativa amplifica o receio de que estudantes possam ficar "sem atendimento presencial", enquanto instituições de grande porte e capitais educacionais privados teriam mais capacidade de adaptação, justamente por já deterem maior capilaridade e recursos.

Embora o MEC defenda que a revisão normativa busca aprimorar a qualidade e a infraestrutura mínimas dos polos, a maneira como os veículos econômicos interpretaram e retrataram a notícia, focando em "risco de fechamento" e "colapso de unidades", opera politicamente para reforçar a ideia de que a regulação seria prejudicial ao acesso à educação e

economicamente onerosa para as instituições. Isso contribui para a produção de um clima de insegurança e medo em relação ao fim da EaD, influenciando a percepção pública e favorecendo as demandas políticas dos aparelhos privados de hegemonia por maior flexibilização ou reversão das regras, como já vinha ocorrendo nas negociações com o MEC ao longo do processo regulatório.

Nesse contexto, chama atenção o fato de que um documento central para a política de EaD tenha sido praticamente "esquecido" ou desconsiderado no debate político e midiático: trata-se dos *Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância* (Brasil, 2025i), que atualizam os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, originalmente publicados em 2007 e revistos após quase duas décadas (Brasil, 2007). O documento destaca-se por se apresentar como resultado de um "esforço técnico" empreendido por especialistas que colaboraram com a SERES/MEC, bem como por afirmar a existência de um ambiente de interlocução e diálogo com órgãos e entidades dos setores público e privado, os quais teriam contribuído para o seu aprimoramento (Brasil, 2025i).

Embora não se limite a uma formulação meramente superficial, o documento apresenta uma descrição detalhada de dimensões consideradas estruturantes da oferta de cursos a distância, como: conceituação, concepção do curso, experiência dos estudantes, docência, ensino e aprendizagem, polos de EaD como espaço educativo, integração institucional, gestão da qualidade e repercussões no contexto social e acadêmico. No entanto, à luz do conjunto de decretos e portarias que favoreceram explicitamente os capitais de ensino, torna-se, no mínimo, irônico qualificá-lo como um efetivo "referencial de qualidade".

Isso ocorre porque o documento ignora deliberadamente o papel estrutural desempenhado pelos grandes grupos educacionais privados, que concentram cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes no ensino superior brasileiro. A lógica de funcionamento desses grupos está orientada fundamentalmente pela maximização das margens de lucro e pela rentabilidade aos acionistas. Dominantes no mercado da EaD, tais grupos tendem a desenvolver estratégias cada vez mais sofisticadas de redução de custos, intensificação da exploração do trabalho educacional e padronização dos processos formativos, em clara contradição com os princípios formativos evocados no texto.

O documento mobiliza a LDB nº 9.394/1996, especialmente o art. 43, para afirmar que a qualidade da educação superior está associada ao desenvolvimento da criação cultural, do espírito científico e do pensamento crítico, bem como à formação profissional articulada aos problemas locais, nacionais e globais. Destaca-se, ainda, o papel da educação superior na formação de professores, enfatizando as noções de desenvolvimento e formação como

processos que extrapolam a mera transmissão de conteúdos informativos (Brasil, 2025i, p. 3). Todavia, esse discurso normativo entra em tensão direta com o arranjo regulatório que viabiliza modelos de oferta massificados, padronizados e de baixo custo, evidenciando que tais finalidades não correspondem, na prática, aos objetivos dos grandes grupos educacionais privados.

Paradoxalmente, o documento também se apresenta como uma síntese ampla e flexível de possibilidades organizacionais, pedagógicas e administrativas para a EaD, delegando às IES a definição dos rumos dos cursos por meio do PPC. Na prática, essa flexibilidade permite que cada instituição selecione, dentre as possibilidades apresentadas, aquelas que melhor se adequam à sua sustentabilidade financeira, isto é, à preservação e ampliação de suas margens de lucro. Não por acaso, o texto enfatiza que "a importância do(a) estudante como sujeito de sua própria aprendizagem é fundamental no processo educacional" (Brasil, 2025i, p. 8).

Os referenciais afirmam ainda que o estudante deve ter autonomia para gerenciar o próprio aprendizado (Brasil, 2025i) Essa centralidade atribuída à autonomia discente desloca, de forma implícita, a responsabilidade pela qualidade do processo formativo para o próprio estudante, ao mesmo tempo em que deslegitima a importância do ensino, com criação que do processo de mediação pedagógica. Em contextos de EaD massificada, tal orientação tende a se traduzir em um modelo no qual o estudante se encontra, em grande medida, entregue à própria sorte, sem a intervenção docente necessária para uma formação crítica e consistente.

Não é à toa que o documento confere importância central à figura do mediador pedagógico, seja presencial ou on-line, que tende a se tornar, em muitos cursos, o único contato humano regular do estudante ao longo da graduação. Apesar disso, esse profissional não integra o corpo docente e tampouco necessita de formação especializada para o exercício da função.

Tal entendimento foi explicitamente reforçado por entidades representativas do ensino superior privado. Em julho de 2025, a ABMES publicou vídeo institucional[87] esclarecendo que, segundo o novo marco regulatório da EaD, não é obrigatória a titulação *stricto sensu* para mediadores pedagógicos, exigida apenas para docentes, sendo a pós-graduação considerada apenas um requisito preferencial. O argumento mobilizado é o de evitar "custos desnecessários" para as instituições, evidenciando a centralidade da lógica econômica sobre as exigências pedagógicas.

[87] Discurso proferido por Daniel Cavalcante na Coluna Diálogo Legal: a conexão entre o Direito e a Educação, no vídeo intitulado Mediadores pedagógicos: apoio estratégico sem exigência de titulação stricto sensu, publicado pelo canal Rede ABMES na plataforma YouTube em 24 de jul. de 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xBYVnnTjK10.

Embora o documento afirme que a EaD pode contribuir para a superação de barreiras geográficas e socioeconômicas, ampliando oportunidades educacionais e promovendo inclusão social, essa defesa é formulada de maneira abstrata e descolada das condições materiais concretas de oferta. Sustenta-se que é necessário garantir educação de qualidade independentemente das limitações tecnológicas, socioeconômicas ou físicas dos estudantes (Brasil, 2025i), bem como que alunos de cursos predominantemente a distância ou semipresenciais possuem os mesmos direitos que aqueles dos cursos presenciais. Nesse sentido, o objetivo central do documento é, sobretudo, legitimar social e politicamente a oferta da EaD e do formato semipresencial, enfrentando eventuais acusações de precarização e "preconceitos" contra esses formatos. Ao associá-los a um discurso de qualidade e à exigência de um mínimo de presencialidade, busca-se produzir reconhecimento social e institucional dessas modalidades como equivalentes ao ensino presencial.

Dessa forma, os Referenciais de Qualidade operam menos como instrumento de enfrentamento da mercantilização da educação superior e mais como uma peça discursiva de legitimação de um modelo regulatório flexível, compatível com a lógica de acumulação dos grandes grupos privados. Ao evocar princípios formativos amplos e abstratos, o documento contribui para a naturalização de um arranjo institucional no qual a qualidade é declarada, mas arranjo político, jurídico, e no qual a educação superior se consolida, cada vez mais, como mercadoria ajustada às exigências do capital educacional, toma forma como o "novo" marco regulatório.

Após a análise dos documentos que compõem o novo marco regulatório da EaD, retornaremos à análise do Parecer CNE/CP nº 4/2024 e da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que tratam da formação inicial de professores, buscando compreender os elementos que tornam esses documentos convergentes aos interesses dos APH empresariais. Pretende-se, ainda, evidenciar como o contexto inaugurado pelo novo marco regulatório da EaD tende a aprofundar a precarização da formação de professores.

6.4.4 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, 2024h).

O documento apresenta resultados do Censo da Educação Superior de 2021 para refletir o crescimento exponencial das licenciaturas na modalidade de 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 de EaD (Brasil, 2024h).

Entretanto, o documento não explica como enfrentará o problema da massificação dos cursos de licenciatura na modalidade de 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, 2024h) quanto na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024i), percebe-se a ausência de um debate aprofundado sobre a formação de professores na modalidade de 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 15 apresenta a organização da carga horária curricular definida na Resolução CNE/CP nº 4/2024:

Quadro 15: 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	–		
Segunda licenciatura – área diferente do curso de origem	Núcleo I	–	–	1800 horas mínimo de 2 anos	900 horas
	Núcleo II	1420	900		
	Núcleo III	180	–		
	Núcleo IV	200	–		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura de Brasil (2024i)

Nota-se que, no quadro 15, está definida uma carga horária presencial equivalente a 50% para cada tipo de formação especificado na Resolução. O próprio texto normativo estabelece, de forma detalhada, quais núcleos podem ser ofertados na modalidade a distância e quais devem ser ofertados presencialmente em cada tipo de formação. Observa-se que o Núcleo I pode ser ofertado integralmente na modalidade a distância, enquanto o Núcleo II admite a oferta de até 45% de sua carga horária na modalidade de EaD, o que equivale a 720 horas.

Considerando que os cursos de licenciatura somente poderão funcionar nos formatos presencial e semipresencial, sendo que o formato presencial admite até 30% da carga horária em EaD, e que, no formato semipresencial, os cursos de licenciatura inseridos nas áreas I, Educação, e II, Ciências Naturais, Matemática e Estatística, podem operar com o mínimo de 30% de carga horária presencial e 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas (Brasil, 2025g), observa-se que as instituições de ensino superior passam a dispor de múltiplas possibilidades de arranjos curriculares para organizar a carga horária a distância em ambos os formatos de oferta.

Esses arranjos incidem, sobretudo, sobre os Núcleos I e II, que, conjuntamente, correspondem a 50% da carga horária total do curso. Cabe destacar que a forma como a carga horária presencial e a distância é distribuída entre os núcleos curriculares constitui um aspecto central da Resolução e, certamente, não é desprovida de intencionalidade. Trata-se de uma definição normativa que abre margem para distintas estratégias institucionais de organização curricular, com implicações diretas sobre o sentido, a densidade formativa e a qualidade da formação docente.

Diante disso, apresenta-se, no quadro 16, a definição e a descrição dos núcleos curriculares, com o objetivo de desvelar os interesses subjacentes à forma como a Resolução estrutura a organização da formação inicial de professores.

Quadro 16: 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 (2024i).

Como se depreende da leitura dos quadros 15 e 16, os conhecimentos situados no Núcleo I são considerados irrelevantes na concepção adotada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024h), 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 BNCC, ocupa uma maior carga horária no currículo e só pode ser realizado parcialmente a distância.

Cabe destacar que o novo marco regulatório da EaD não especifica quais núcleos ou unidades curriculares devem ser ofertados nos formatos a distância, semipresencial ou presencial. Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece que a carga horária presencial mínima das licenciaturas deve incidir obrigatoriamente sobre as Atividades Acadêmicas de Extensão (Núcleo III) e o Estágio Curricular Supervisionado (Núcleo IV), o que produz efeitos diretos na organização concreta da formação docente.

Desse modo, considerando 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 publicada na *Folha de S. Paulo* repercutiu estudo do TPE, sob a manchete: "Entidades sugerem revisão nas licenciaturas EaD para garantir mínimo de atividades presenciais" (TPE, 2025). A reportagem apresentou uma simulação da organização curricular de uma licenciatura com carga horária mínima de 3.200 horas no modelo semipresencial. Segundo a projeção divulgada, a distribuição seria a seguinte: 50% de aulas assíncronas (1.600 horas); 30% de atividades presenciais obrigatórias (960 horas); e 20% de atividades síncronas mediadas (640 horas).

O ponto central da argumentação do TPE reside na forma de contabilização dos 30% de presencialidade exigidos pela legislação. Conforme a simulação apresentada, desse total de 960 horas presenciais, 720 horas (22,5% da carga horária total) corresponderiam a estágio supervisionado e atividades de extensão. Restariam, portanto, apenas 240 horas presenciais destinadas aos conteúdos específicos da formação teórica, o que equivale a 7,5% da carga horária total do curso (240h de 3.200h).

O TPE defende que os percentuais mínimos de 30% de atividades presenciais e 20% de atividades síncronas mediadas incidam exclusivamente sobre os núcleos I e II (formação geral e específica), o que resultaria em aproximadamente 960 horas presenciais voltadas às aulas teóricas. Sustenta-se, nesse argumento, que "o fator que mais explica a qualidade do ensino no país é a qualidade dos professores", reforçando a centralidade da formação inicial como variável determinante dos resultados educacionais (TPE, 2025, p.1).

Entretanto, a defesa da ampliação pontual da presencialidade proposta pelo TPE não questiona estruturalmente a lógica formativa vigente, mas limita-se a um rearranjo quantitativo

da carga horária entre teoria e prática. A concepção subjacente permanece orientada por uma perspectiva de formação por competências e habilidades, fortemente articulada à BNCC, com viés pragmatista e tecnicista, como vêm denunciando entidades como ANFOPE (2024), ANPED (2024) e ANDES-SN (2024).

Nesse sentido, a defesa de "mais presencialidade" não equivale à defesa de uma formação docente integral, com sólida base teórica, aprofundamento nas teorias da educação, articulação crítica entre prática e teoria e compreensão da totalidade social. Trata-se, antes, da defesa de uma reorganização interna compatível com o mesmo marco regulatório que flexibiliza e massifica a formação.

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 (Saldanha, 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. Na reportagem, o TPE manifesta posição contrária à redução da carga horária presencial, defendendo a ampliação das atividades presenciais na formação inicial docente.

Nesse sentido, a retórica da "qualidade" tende a reforçar processos de responsabilização e culpabilização individual dos professores pelos resultados educacionais, deslocando o debate das condições estruturais de financiamento, carreira, valorização profissional e projeto pedagógico para a variável isolada da carga horária. Afirma-se que a formação foi "garantida"; logo, eventuais baixos resultados seriam atribuídos à atuação docente, e não às condições objetivas de trabalho e às desigualdades estruturais do sistema educacional.

Por fim, é importante observar que a ampliação da carga horária a distância não se restringe às licenciaturas regulares. Outras modalidades de formação docente, como a formação pedagógica para graduados não licenciados, a segunda licenciatura na mesma área do curso de origem e a segunda licenciatura em área distinta, já operam com cargas horárias reduzidas e organização curricular minimalista. Nesses casos, a flexibilização promovida pelo novo marco regulatório pode aprofundar a fragmentação formativa, ampliando a oferta de percursos acelerados e de baixo custo, o que tensiona ainda mais a qualidade e a densidade teórico-pedagógica da formação docente no país.

A definição de percentuais mínimos de presencialidade para as licenciaturas e sua inserção no formato semipresencial, no contexto do novo marco regulatório da EaD, reacendeu de forma intensa o debate em torno do chamado “apagão docente”. Setores vinculados à defesa irrestrita da EaD passaram a sustentar que a impossibilidade de manter a oferta integral das licenciaturas em EaD poderia produzir, no médio e no longo prazo, um risco de desabastecimento de professores na educação básica brasileira.

Trata-se de um discurso que opera como estratégia política de legitimação da continuidade da formação docente em larga escala, sob a lógica da EaD massificada. A retórica do “apagão” mobiliza o argumento da urgência e da escassez futura para sustentar a manutenção de um modelo caracterizado por alta escala, baixo custo operacional e forte concentração da oferta nos grandes grupos privados mercantis. Assim, mesmo quando o debate aparenta restringir-se a uma discussão formal sobre percentuais de carga horária presencial ou a distância, o que está em jogo é a preservação do padrão de expansão da formação docente orientado pela racionalidade econômica dos capitais de ensino.

Esse argumento não é novo. Em 2022, o SEMESP publicou o estudo intitulado “Risco de ‘apagão’ de professores no Brasil”, amplamente repercutido na mídia empresarial. O documento projeta que o déficit de docentes na educação básica poderia alcançar 235 mil professores até 2040. A partir dessa estimativa, consolidou-se a narrativa de que qualquer restrição à oferta de licenciaturas em EaD agravaria o cenário de escassez (SEMESP, 2022).

Em março de 2024, o jornal Correio Braziliense publicou a matéria “Apagão docente na educação básica: MEC pode piorar a situação”, assinada por João Vianey, consultor da Hoper Educação. O texto argumenta que o risco de ampliação do déficit seria iminente, considerando que a formação por EaD responde por 93,7% dos ingressantes nas licenciaturas no setor privado e por 22,2% no setor público (Vianey, 2024). A crítica central girava em torno da possibilidade de restrição ou inviabilização das licenciaturas integralmente a distância, interpretada como ameaça direta à reposição do quadro docente nacional.

Na mesma direção, a ABED publicou a “Nota da ABED em relação à homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024”, na qual sustenta que a implementação da resolução, nos termos aprovados, inviabilizaria a oferta de licenciaturas em EaD no Brasil, provocando, consequentemente, um apagão na formação de professores nos próximos anos (ABED, 2024b). A entidade passou a difundir o documento “Licenciatura de Qualidade por EAD: O que é e por que ela é tão necessária!”, estruturado em 13 textos que defendem a centralidade da EaD na formação docente, abordando temas como regulação, papel do professor e do tutor,

desenvolvimento de habilidades práticas, estágio supervisionado, tecnologia educacional e a suposta necessidade de evitar restrições severas à modalidade (ABED, 2024c).

O conjunto dessas manifestações revela uma estratégia discursiva articulada: associa-se a expansão da EaD à garantia do direito à educação, à superação das desigualdades regionais e à prevenção de um colapso no sistema educacional. Contudo, essa narrativa tende a obscurecer questões estruturais fundamentais, como a precarização das condições de trabalho docente, a padronização curricular, a fragmentação do trabalho pedagógico e a centralidade da lógica de redução de custos na organização das licenciaturas ofertadas em larga escala.

O "apagão docente", nessa perspectiva, funciona como categoria mobilizadora de consenso. Ao deslocar o foco do debate para a quantidade de professores formados, minimiza-se a discussão sobre a qualidade, as condições materiais da formação, o aprofundamento teórico e a densidade pedagógica das licenciaturas. A questão central deixa de ser a natureza da formação e passa a ser a manutenção do volume de oferta, preservando os altos índices de matrículas concentrados nos grandes conglomerados educacionais.

Assim, o debate público não se estrutura em torno da pergunta sobre qual formação docente é necessária para enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, mas sobre como assegurar a continuidade de um modelo de expansão baseado em escala, flexibilidade regulatória e racionalização de custos. Nesse sentido, o discurso do "apagão docente" opera como mecanismo de pressão política e regulatória, tensionando qualquer tentativa de reconfiguração da formação inicial que possa alterar o equilíbrio econômico do setor privado da educação superior.

Compreende-se que está presente na Resolução 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, 2024i).

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, 2024o) e MEC nº 611 (Brasil, 2024p), ambas de 27 de junho de 2024, instituíram o novo ciclo avaliativo do ENADE para as licenciaturas, que será realizado anualmente a partir de 2024 e composto por avaliação teórica e prática. Esta última deverá avaliar as competências e habilidades práticas adquiridas pelos estudantes por meio dos aprimoramentos curriculares.

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, conforme analisa Santos (2023), no sentido do empresariamento da educação pública e da busca por conformar os docentes às demandas do capital, tenha tecido elogios e defendido a imediata homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024.

.

Cabe destacar, ainda, que existem outros movimentos articulados pelos capitais de ensino voltados a contornar a rigidez da normatização das cargas horárias nos cursos ofertados nas formas presencial, a distância e semipresencial. Entre esses movimentos, sobressai o processo de hibridização do ensino e da aprendizagem na educação superior, que opera como estratégia de flexibilização regulatória e de recomposição dos arranjos formativos para oferta os cursos superiores.

6.4.5 A farsa da presencialidade e a tendência à hibridização do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior

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 [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior] 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, o então presidente da ABMES e membro da Câmara da Educação Superior do CNE, que "vê canais de diálogo com o governo, mas reforça que o MEC precisa considerar as várias formas de ensino híbrido disponíveis e ainda criar novas diretrizes curriculares que contemplem as inovações tecnológicas" (Cafardo, 2024, p. 1). 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. O objetivo é reduzir os custos da oferta de cursos de graduação, além de movimentar as cadeias de valor do mercado de tecnologia educacional.

O mercado de *Edtechs* reflete uma crescente integração da tecnologia à educação. Essa integração é amplamente promovida por Organismos Internacionais, 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 fez a seguinte síntese:

> Pensando prospectivamente, vale considerar que o EaD clássico já está com data marcada para acabar porque no futuro próximo tudo tenderá a ser híbrido, com espaços e tempos presenciais, espaços e tempos remotos síncronos, espaços totalmente on-line individuais, espaços e tempos totalmente presenciais (Semesp, 2024, p. 59).

Desde 2021, há um movimento dentro do CNE, impulsionado pelo APH empresariais, 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 normatização do processo híbrido de ensino e aprendizagem no âmbito do CNE, apresentamos algumas dimensões do Parecer CNE/CP nº 34, de 8 de agosto de 2023 (Brasil, 2023c), que aguarda homologação pelo MEC e é, certamente, o documento cujos APH empresariais mais reivindicam. O parecer fundamenta a proposta de resolução que pretende instituir as Diretrizes Nacionais para o Ensino e a Aprendizagem Híbrida, voltadas para a graduação, a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa institucional presencial, mediadas por TICs.

Importa destacar que o movimento de normatização do processo de ensino e aprendizagem híbrida se intensificou durante a pandemia de COVID-19, culminando no Parecer CNE/CP nº 34/2023, que apresentou uma proposta de resolução para regulamentar essa forma de organização do ensino. Uma das possíveis razões para a não homologação do parecer reside na priorização, por parte do MEC e de agentes empresariais, de uma revisão mais ampla e estrutural do marco regulatório da EaD, posteriormente materializada no Decreto nº 12.456/2025 e em suas normas complementares. Nesse contexto, o próprio Parecer CNE/CP nº 34/2023 tende a demandar revisão e atualização à luz desse novo marco regulatório da educação superior.

Observa-se que o novo marco regulatório da EaD, em grande medida, já incorpora a lógica da hibridização do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, ainda que não a mencione expressamente. Ao instituir combinações flexíveis entre atividades presenciais, assíncronas, síncronas e síncronas mediadas, a normativa formaliza, no plano jurídico, arranjos

pedagógico-operacionais que vinham sendo gestados e experimentados no período anterior, especialmente durante a pandemia de COVID-19.

O Parecer CNE/CP nº 34/2023 destaca que o processo híbrido de ensino e aprendizagem não constitui uma modalidade de ensino em si e não se confunde com a modalidade de EaD[88], que possui normatização própria na educação brasileira. Assim, com a abordagem flexível do ensino híbrido, "busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD" (Brasil, 2023c, p. 9).

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 integração crescente das tecnologias nos processos educativos, como um elemento impulsionador do mercado educacional e dos níveis de lucratividade.

Nardim e Costa (2023), ao analisar o Parecer CNE/CP nº 14/2022, revisado pelo Parecer CNE/CP nº 34/2023 (Brasil, 2023l), constataram que há um certo rechaço à política de regulação da educação superior e que a distinção entre ensino híbrido e EaD é "[...] apresentada sempre no contexto normativo, e não pedagógico. É legítimo que concluamos que a modificação proposta pela noção de ensino híbrido em pauta é de intencionalidade 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, 2023c, p. 4).

[88] Por ser anterior a Decreto n° 12.456/2025 o Parecer CNE/CP nº 14/2022 ainda trata a EaD como uma modalidade de ensino, e não como uma forma de oferta de ensino superior.

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 de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer outros espaços e tempos de ensino e aprendizagem, além da sala de aula física.

Um exemplo disso é que professores e estudantes podem aproveitar o tempo "livre de trabalho, lazer e descanso" para as atividades 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, 2023c, 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 ocorre porque "muitos cursos ofertados pela EaD acompanham as formas conservadoras dos cursos ou aulas presenciais, com currículos conteudistas e práticas e interações de aprendizado mínimas" (Brasil, 2023c, p. 4).

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 citado no Parecer CNE/PC nº 14/2022 32 vezes, o que “revela uma intencionalidade de oposição às situações de ensino planejadas, realizadas e avaliadas ao longo da história da educação que, por contraste, seriam compreendidas como 'não processuais'” (Nardim; Costa, 2023, p. 14).

Nesse contexto, Kuenzer (2024) destaca que, como estratégia de reprodução de classe, é necessário implementar processos educativos que contemplem formas de disciplinamento

demandadas pelas relações de produção e sociais geradas pelos regimes de acumulação, que, na atualidade, são flexíveis e implicam, necessariamente, na introdução de práticas flexíveis de ensino e aprendizagem.

Segundo a autora, para formar trabalhadores flexíveis, são necessários professores flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho e da formação, "e que contribuam para a formação de subjetividades flexíveis que lidem com a dinamicidade, a instabilidade e a fluidez, de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados" (Kuenzer, 2024, p. 3)

Portanto, não resta dúvida de que a tendência à hibridização do processo de ensino e aprendizagem constitui uma realidade no campo da educação superior e da formação de professores, inclusive articulada no plano da governança global. Trata-se de uma estratégia impulsionada por organismos internacionais com vistas a materializar a transformação digital da educação.

Sob uma leitura crítica, a tendência de hibridização do processo de ensino e aprendizagem opera também como estratégia de construção de consenso em torno da necessidade de reconfiguração estrutural dos sistemas educacionais. Esse movimento desloca o foco do debate das determinações materiais e das condições concretas do trabalho docente para uma narrativa de suposta defasagem pedagógico-tecnológica. Ao enquadrar o problema como um descompasso temporal entre escola, professores e estudantes, tal discurso tende a naturalizar a incorporação acelerada de soluções tecnológicas e de modelos híbridos como caminho inevitável para a modernização educacional.

Esse enquadramento dialoga diretamente com o imperativo expansivo do capitalismo contemporâneo, que não apenas responde a necessidades sociais existentes, mas também produz novas demandas educacionais e tecnológicas. Nesse sentido, a hibridização passa a funcionar como mediação estratégica para a ampliação da acumulação no setor educacional, ao mesmo tempo em que reconfigura o trabalho pedagógico, os processos formativos e as fronteiras entre presencialidade e educação mediada por tecnologias.

Assim, a hibridização da educação constitui uma expressão particular do movimento mais amplo de transformação digital educacional e, de modo específico, da formação de professores, tal como evidenciado no conjunto de documentos analisados ao longo dos governos Dilma, Temer, Bolsonaro e Lula III, seja por reforço, seja por omissão. Esse fenômeno não emerge exclusivamente como resposta pedagógica a demandas formativas, mas integra uma dinâmica estrutural de reorganização dos sistemas educacionais em consonância com as exigências de flexibilidade, escalabilidade e redução de custos do capitalismo contemporâneo.

No caso brasileiro, tal racionalidade materializa-se no novo marco regulatório da EaD, que institucionaliza arranjos híbridos e amplia a plasticidade organizacional da educação superior. As fronteiras entre presencialidade, semipresencialidade e EaD tornam-se progressivamente mais fluidas, redefinindo a organização da carga horária, os agentes da educação superior, as formas de contratação, a infraestrutura dos polos e os próprios arranjos curriculares mediados por tecnologias.

Evidencia-se, ademais, a conexão entre a narrativa internacional da transformação digital da educação, impulsionada por organismos como OEI, União Europeia e UNESCO, e as transformações normativas implementadas no Brasil nas últimas décadas. Nesse percurso, a atuação dos APH empresariais no interior do Estado mostrou-se decisiva para impulsionar sucessivas reconfigurações regulatórias, conformando um sistema de educação superior cada vez mais orientado pela lógica de mercado e pela expansão dos capitais educacionais privados.

Na próxima seção, analisa-se como esse processo repercute sobre a formação inicial em Educação Física no Brasil.

SEÇÃO VII - CRÍTICA À EADIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar dados sobre a expansão da formação inicial em Educação Física, licenciatura e bacharelado, no período de 2014 a 2023, indicando tendências para os anos subsequentes. Busca-se examinar criticamente de que maneira o movimento político, econômico e ideológico que impulsionou a expansão da EaD no ensino superior brasileiro repercutiu sobre a formação inicial em Educação Física.

Cabe retomar que, no decorrer da elaboração desta tese, o INEP divulgou, no segundo semestre de 2025, os resultados do CENSUP de 2024. Contudo, em razão das limitações temporais para a conclusão da pesquisa, não foi possível incorporá-los de forma sistemática à análise desenvolvida nesta seção. Ainda assim, os elementos examinados ao longo da investigação permitem identificar tendências e desdobramentos que contribuem para a compreensão dos anos subsequentes.

Ressalta-se, ainda, que, embora o novo marco regulatório da EaD tenha passado a defini-la como "forma de oferta", nesta seção opta-se pela manutenção do termo "modalidade", uma vez que essa nomenclatura predominou ao longo do período histórico analisado, estando presente tanto nos documentos normativos mobilizados até 2024 quanto nas produções acadêmicas utilizadas na pesquisa. Ademais, os dados do CENSUP examinados neste estudo referem-se justamente ao período em que a EaD era oficialmente compreendida e regulamentada como modalidade de ensino. Desse modo, a permanência do termo contribui para preservar a coerência teórico-analítica e a unidade conceitual da investigação.

Parte-se do entendimento de que a ampliação da EaD também alcançou essa área de conhecimento, convertendo a formação profissional em um importante espaço de atuação dos capitais educacionais privados, que passaram a incorporar cursos de Educação Física em suas estratégias de expansão e ampliação da lucratividade.

7.1 As categorias administrativas das instituições de educação superior no Brasil

Nas categorizações das IES no Brasil, é possível identificar, a partir dos dados do CENSUP, diferentes formas de organização administrativa das IES. No âmbito desta pesquisa, destacam-se as categorias administrativas como um dos principais critérios de análise, permitindo compreender a natureza institucional das ofertas formativas. De modo geral, essas categorias estruturam-se em quatro grandes grupos: instituições públicas federais, estaduais e municipais, instituições privadas com fins lucrativos, instituições privadas sem fins lucrativos e as denominadas instituições especiais, conforme apresentado no quadro 17 a seguir.

Quadro 17: Categorias administrativas da educação superior brasileira

Categoria	Descrição
Especial	Criada por lei estadual/municipal (pré-1988), não mantida majoritariamente com recursos públicos, não gratuita
Privada com fins lucrativos	Mantida por ente privado com finalidade lucrativa
Privada sem fins lucrativos	Mantida por ente privado sem finalidade lucrativa
Pública federal	Mantida pela União, gratuita
Pública estadual	Mantida pelos Estados, gratuita
Pública municipal	Mantida pelos Municípios, gratuita

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da leitura de Brasil (2025o).

Para fins analíticos, optou-se por examinar de forma isolada a categoria administrativa denominada “especial”. Essa categoria refere-se às IES criadas por lei estadual ou municipal, existentes na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não são totais ou preponderantemente mantidas com recursos públicos, caracterizando-se, portanto, pela não gratuidade do ensino. Trata-se de uma categoria específica no ordenamento educacional brasileiro, que não se enquadra plenamente nem como pública nem como privada, situando-se em uma condição híbrida do ponto de vista jurídico-institucional.

Essa definição encontra respaldo no próprio texto constitucional, particularmente na articulação entre os artigos 206 e 242 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O artigo 206 estabelece os princípios gerais do ensino, dentre os quais se destaca a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV). Contudo, o artigo 242 explicita uma exceção ao afirmar que tal princípio não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes à época da promulgação da Constituição, desde que não sejam mantidas predominantemente com recursos públicos. Dessa forma, as instituições enquadradas na categoria especial constituem uma excepcionalidade jurídico-educacional, preservada como um dispositivo de transição histórica que assegura a continuidade de determinadas instituições preexistentes ao novo ordenamento constitucional.

No que se refere à categorização das IES no Brasil, para fins analíticos, consideramos a categoria administrativa pública a partir de suas três esferas, federal, estadual e municipal, tendo como elemento estruturante o princípio da gratuidade. Por sua vez, no âmbito das instituições privadas, adotamos a distinção entre aquelas com fins lucrativos e sem fins lucrativos.

Contudo, reconhecemos os limites dessa classificação, especialmente no que diz respeito às instituições denominadas “sem fins lucrativos”, uma vez que, embora mantidas por entes privados e juridicamente caracterizadas por essa natureza, cobram mensalidades e operam com estruturas institucionais e administrativas complexas, evidenciando contradições inerentes a essa definição.

Essa problemática encontra respaldo no próprio ordenamento jurídico brasileiro. Conforme dispõe o Art. 19 da LDB, as instituições de ensino classificam-se em três categorias administrativas: públicas, entendidas como aquelas criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; e comunitárias, na forma da lei (Brasil, 1996). Ademais, as instituições privadas e comunitárias podem assumir caráter confessional ou serem certificadas como filantrópicas, o que amplia a complexidade classificatória e reforça a heterogeneidade do setor. Nesse sentido, as IES privadas sem fins lucrativos podem ser compreendidas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tensionando ainda mais as fronteiras entre público e privado.

No plano analítico, estudos como o de Fioreze (2020) evidenciam que as instituições privadas sem fins lucrativos têm sido profundamente tensionadas pelo processo de mercantilização da educação superior. Ao analisar universidades comunitárias regionais do Rio Grande do Sul, a autora demonstra que, diante da expansão das IES com fins lucrativos, essas instituições passaram a incorporar práticas típicas de gestão empresarial, buscando profissionalização administrativa e adaptação às dinâmicas de mercado. Tal movimento indica um deslocamento em relação ao modelo tradicionalmente associado a uma missão pública e colegiada, aproximando-se de uma lógica empresarial.

Essa transformação impõe às IES sem fins lucrativos desafios significativos, sobretudo no que se refere ao equilíbrio entre sua função social e a necessidade de sustentabilidade econômica. Nesse contexto, o segmento privado sem fins lucrativos passa a operar sob forte pressão mercantil, sendo progressivamente atravessado por dinâmicas de mercado que tensionam sua identidade institucional. Ainda assim, há potencial para a conformação de modelos híbridos, capazes de tensionar a aproximação ao mercado com a preservação dos valores da educação superior como bem público (Fioreze, 2020).

Corroborando essa análise, Tagliari (2022) demonstra que as sucessivas regulamentações do ensino superior, aliadas às políticas de fomento ao setor privado e às estratégias de expansão baseadas em fusões e aquisições, contribuíram para o fortalecimento do segmento lucrativo. Esse processo tem gerado impactos diretos sobre as instituições sem fins lucrativos, seja por meio da redução de sua participação relativa no sistema, seja pela indução à adoção de práticas mercantis. De forma complementar, estudos como o de Leher (2022) apontam que mercantilização da educação superior promoveu o encolhimento desse segmento ou mesmo sua transformação em instituições com fins lucrativos.

Em síntese, os estudos analisados evidenciam que há uma linha tênue entre as diferentes categorias institucionais, especialmente no interior do setor privado, marcada por tensões,

hibridizações e reconfigurações decorrentes do avanço da lógica de mercantilização da educação superior. Reconhecemos, contudo, que o aprofundamento dessas zonas de indistinção — sobretudo nas fronteiras cada vez mais tênues entre o público, o privado e o comunitário — extrapola os limites desta tese, conforme problematizam Adrião, Oliveira e Morzazel (2022).

É fundamental destacar, como aponta Macário (2021), que esse processo não se restringe à expansão das empresas educacionais no setor privado, mas também incide sobre as instituições públicas. Segundo o autor, a lógica mercantilista penetra as IES públicas por meio de mecanismos indiretos, associados sobretudo às políticas de ciência, tecnologia e inovação, estruturadas com base em parcerias público-privadas entre universidades e empresas. Tais dispositivos normativos e institucionais reforçam a vinculação entre a produção científica e as demandas do mercado, promovendo a inserção de organizações sociais e outras formas jurídicas de direito privado no interior das instituições públicas, como é o caso das organizações sociais, das fundações ditas "de apoio" e dos processos de terceirização que se incrustam nas estruturas das instituições públicas de ensino superior.

Desse modo, mesmo no âmbito estatal, observa-se a ampliação de dinâmicas orientadas pela racionalidade de mercado, evidenciando que a mercantilização da educação superior ultrapassa as fronteiras formais entre público e privado, configurando-se como um traço estruturante do padrão contemporâneo de acumulação (Macário, 2021).

Ainda assim, para fins analíticos, adotamos como referência central: no âmbito do setor público, o princípio da gratuidade do ensino; no setor privado com fins lucrativos, sua vinculação aos processos de financeirização da educação; e, no segmento privado sem fins lucrativos, sua não vinculação direta a tais processos, ainda que tensionado por eles. Inclui-se, ainda, a categoria administrativa especial, que será analisada de forma isolada, em razão de sua especificidade jurídico-institucional.

Ressalte-se que, por razões didáticas e para melhor compreensão da apresentação dos dados, adota-se nesta seção a nomenclatura "licenciatura" e "bacharelado". Contudo, nos microdados do CENSUP, os cursos aparecem identificados como "Educação Física formação de Professor", correspondente à licenciatura, e "Educação Física", referente ao bacharelado.

7.2 Dados da formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na categoria administrativa especial

A seguir, apresenta-se a análise dos dados relativos à formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na categoria administrativa especial, com base nas informações do CENSUP no período de 2014 a 2023. Considerando as modalidades presencial e a distância,

bem como os indicadores de cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, busca-se compreender a configuração e a dinâmica dessa categoria no interior do sistema educacional brasileiro. Parte-se do pressuposto de que, em função de sua natureza jurídico-institucional híbrida, as IES classificadas como especiais ocupam uma posição singular, cuja análise permite evidenciar tanto sua limitada inserção quantitativa quanto seu papel residual frente às tendências mais amplas de expansão da educação superior.

No que se refere à formação em Educação Física na modalidade presencial, conforme apresentado na tabela 10 a seguir, considerando conjuntamente os cursos de licenciatura e bacharelado na categoria administrativa especial, observa-se que, no período de 2014 a 2023, foram registrados 107 cursos**,** com a oferta total de 20.849 vagas, 4.153 ingressantes, 9.569 matrículas e 2.028 concluintes. Ao longo da série histórica, verifica-se uma oscilação significativa na quantidade de cursos, que passa de 22 em 2014 para 3 em 2017, voltando a crescer para 13 em 2023, evidenciando a ausência de um padrão contínuo de expansão. As vagas acompanham essa dinâmica irregular, com redução expressiva de 4.889 em 2014 para 671 em 2017, seguida de uma recomposição parcial nos anos subsequentes.

Os ingressantes também apresentam comportamento instável, com queda de 1.151 em 2014 para 106 em 2021, e posterior recuperação até 246 em 2023. As matrículas, por sua vez, totalizam 9.569 no período, mantendo-se em níveis reduzidos e oscilantes, ainda que superiores aos ingressos anuais em determinados momentos, em função da permanência dos estudantes ao longo do curso. Já os concluintes somam 2.028, com variações que não indicam tendência consistente de crescimento. Em conjunto, esses dados evidenciam que, embora haja oferta contínua na modalidade presencial, a participação da categoria especial permanece quantitativamente limitada e marcada por instabilidade, não configurando um eixo estruturante da formação em Educação Física no país.

Tabela 10: Formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade presencial em IES da categoria administrativa especial: cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes (2014–2023)

Ano	Cursos	Vagas	Ingressantes	Matrículas	Concluintes
2014	22	4889	1151	2268	348
2015	14	3405	816	1825	335
2016	14	3493	774	1956	315
2017	3	671	155	435	159
2018	7	1394	283	505	145
2019	7	1393	266	574	95
2020	8	1136	186	514	165
2021	8	1417	106	415	174
2022	11	1318	170	408	155
2023	13	1733	246	669	137

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Na tabela 11 a seguir, apresenta-se a formação em Educação Física na modalidade a distância na categoria administrativa especial. Observa-se que, no período de 2014 a 2023, foram registrados 8 cursos, com a oferta de 1.540 vagas, 332 ingressantes, 605 matrículas e 37 concluintes. Diferentemente do que se verifica em outras categorias administrativas, a presença dessa categoria na EaD é marcada por forte descontinuidade, com oferta restrita aos anos de 2014 a 2016 e posterior interrupção completa entre 2017 e 2021. Apenas nos anos de 2022 e 2023 há retomada da oferta, com 2 e 3 cursos, respectivamente, indicando um movimento tardio e pouco expressivo. As vagas acompanham essa mesma dinâmica, concentrando-se inicialmente em 150, 190 e 270 nos três primeiros anos, desaparecendo no período intermediário e reaparecendo com 400 em 2022 e 530 em 2023.

Os ingressantes apresentam volumes reduzidos ao longo de toda a série histórica, totalizando 332 no período, com queda de 140 em 2014 para apenas 7 em 2022, e leve recuperação para 48 em 2023. As matrículas somam 605, refletindo também a baixa capacidade de retenção e continuidade dos cursos, enquanto os concluintes totalizam apenas 37, com registros pontuais ao longo dos anos, sendo inexistentes em diversos períodos.

Esse comportamento evidencia que a categoria especial possui uma inserção residual, descontínua e não estruturante na modalidade de EaD, não participando do movimento mais amplo de expansão dessa modalidade no ensino superior brasileiro.

Tabela 11: Formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade de EaD em IES da categoria administrativa especial: cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes (2014–2023)

Ano	Cursos	Vagas	Ingressantes	Matrículas	Concluintes
2014	1	150	140	166	2
2015	1	190	52	158	5
2016	1	270	85	139	9
2017	0	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0
2019	0	0	0	0	0
2020	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0
2022	2	400	7	21	0
2023	3	530	48	121	21
Total	**8**	**1540**	**332**	**605**	**37**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

No que se refere à área de Educação Física, a análise dos dados do CENSUP (2014–2023) evidencia que a categoria especial possui baixa representatividade no conjunto da oferta formativa, sobretudo na modalidade de EaD, especialmente quando comparada às demais categorias administrativas, com destaque para o setor privado, com e sem fins lucrativos, e para as instituições públicas federal, estadual e municipal, como veremos a seguir.

Esse comportamento empírico permite afirmar que a categoria especial não desempenha papel estruturante na expansão da educação superior em Educação Física, tampouco na dinâmica de crescimento da EaD. Ao contrário, trata-se de uma presença residual, cuja manutenção está mais associada à sua condição jurídico-histórica do que a um movimento contemporâneo de expansão educacional.

Diante disso, justifica-se, do ponto de vista metodológico, a não centralidade dessa categoria na análise global da tese, uma vez que sua baixa incidência quantitativa não altera de forma significativa as tendências gerais identificadas, especialmente aquelas relacionadas à expansão da educação superior via EaD e à predominância do setor privado-mercantil.

7.3 Cursos de educação física

Com o objetivo de compreender a estrutura institucional da formação superior em Educação Física no Brasil, analisou-se a evolução do número de cursos ofertados ao longo da série histórica de 2014 a 2023, considerando a modalidade de ensino (presencial e EaD) e a categoria administrativa das instituições de educação superior (pública, privada sem fins lucrativos e privada com fins lucrativos). Essa dimensão permite identificar como a expansão da formação na área se distribui entre os diferentes segmentos institucionais e modalidades de ensino. Inicialmente, apresenta-se o número de cursos de Licenciatura em Educação Física**,** conforme disposto na tabela 12 a seguir**.**

Tabela 12: Número de cursos de Licenciatura em Educação Física segundo a categoria administrativa das instituições de educação superior (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	176	11	269	3	185	2
2015	178	11	276	4	191	3
2016	165	12	275	5	199	9
2017	167	13	287	6	211	11
2018	162	13	255	16	255	22
2019	153	13	245	19	274	29
2020	151	14	235	31	274	46
2021	148	15	219	39	267	55
2022	151	15	208	45	249	68
2023	147	19	191	46	231	79

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nas instituições públicas, observa-se predominância da modalidade presencial ao longo de toda a série histórica analisada. O número de cursos apresenta relativa estabilidade, passando de 176 cursos em 2014 para 147 em 2023, o que representa redução aproximada de 16,5% no

período. Embora haja pequeno crescimento da modalidade de EaD nesse segmento institucional, que passa de 11 cursos em 2014 para 19 em 2023, sua participação permanece limitada quando comparada à oferta presencial.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, verifica-se movimento distinto entre as modalidades de ensino. Enquanto os cursos presenciais apresentam tendência de redução ao longo da série histórica, passando de 269 cursos em 2014 para 191 em 2023, observa-se crescimento expressivo na modalidade de EaD, que passa de 3 cursos em 2014 para 46 em 2023, indicando ampliação significativa da oferta nessa modalidade.

Nas instituições privadas com fins lucrativos, observa-se expansão do número de cursos presenciais na primeira metade da série histórica, passando de 185 cursos em 2014 para 274 em 2019, seguida de redução gradual até 231 cursos em 2023. Entretanto, o crescimento mais expressivo ocorre na modalidade de EaD, que passa de 2 cursos em 2014 para 79 cursos em 2023, evidenciando rápida expansão dessa modalidade na oferta de cursos de licenciatura nesse segmento institucional. Na tabela 13 a seguir apresenta-se o número de cursos de bacharelado em educação física.

Tabela 13: Número de cursos de bacharelado em Educação Física segundo a categoria administrativa das instituições de educação superior (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	71	0	216	1	139	0
2015	68	0	236	1	156	0
2016	70	0	249	4	191	3
2017	82	0	274	5	236	8
2018	86	0	257	12	316	16
2019	85	0	262	21	366	29
2020	86	1	265	33	386	44
2021	83	1	256	44	393	68
2022	85	1	248	49	401	91
2023	85	1	236	56	403	105

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

A análise do número de cursos de Bacharelado em Educação Física entre 2014 e 2023 revela dinâmica de expansão distinta daquela observada na licenciatura, especialmente no que se refere ao crescimento da oferta no setor privado.

Nas instituições públicas, a oferta de cursos permanece predominantemente concentrada na modalidade presencial ao longo de toda a série histórica. O número de cursos apresenta crescimento moderado, passando de 71 cursos em 2014 para 85 em 2023, enquanto a modalidade de EaD aparece apenas a partir de 2020, com um curso, mantendo-se nesse patamar até o final do período analisado.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, observa-se crescimento inicial da oferta de cursos presenciais, que passa de 216 cursos em 2014 para 274 em 2017, seguido de relativa estabilidade ao longo dos anos subsequentes, alcançando 236 cursos em 2023. Na modalidade de EaD, entretanto, verifica-se expansão significativa, com aumento de 1 curso em 2014 para 56 cursos em 2023, evidenciando a crescente presença dessa modalidade na formação de bacharéis em Educação Física nesse segmento institucional.

O crescimento mais expressivo verifica-se nas instituições privadas com fins lucrativos. Na modalidade presencial, o número de cursos passa de 139, em 2014, para 403, em 2023, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 190% no período analisado. Já na modalidade de EaD, a expansão é ainda mais acentuada, passando de 3 cursos, em 2016, para 105, em 2023, o que representa um crescimento de cerca de 3.400%, evidenciando a intensa ampliação da oferta nessa modalidade.

De modo geral, observa-se que a expansão dos cursos ocorre principalmente no setor privado, especialmente nas instituições com fins lucrativos, que concentram o maior crescimento ao longo da série histórica. Enquanto as instituições públicas apresentam relativa estabilidade no número de cursos ofertados, o setor privado amplia significativamente sua participação na oferta da formação em Educação Física.

Considerando o ano mais recente da série histórica, observa-se que, em 2023, estavam registrados 1.599 cursos de Educação Física no Brasil, distribuídos entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado e segundo as diferentes categorias administrativas das instituições de educação superior. Desse total, 713 cursos (44,6%) correspondem à Licenciatura em Educação Física, enquanto 886 cursos (55,4%) referem-se ao Bacharelado em Educação Física.

Quando analisada a modalidade de ensino, verifica-se que 1.293 cursos (80,9%) são ofertados na modalidade presencial, ao passo que 306 cursos (19,1%) são ofertados na modalidade de EaD. Ao observar separadamente as modalidades de formação, nota-se que, no caso da Licenciatura, 569 cursos (79,8%) são presenciais e 144 cursos (20,2%) são ofertados na modalidade de EaD. Já no Bacharelado, 724 cursos (81,7%) correspondem à modalidade presencial e 162 cursos (18,3%) à modalidade de EaD.

De modo geral, esses dados evidenciam que, embora a modalidade presencial ainda concentre a maior parte da estrutura institucional da formação em Educação Física no país, a EaD já representa parcela significativa da oferta de cursos. Entretanto, em virtude da dinâmica de sua organização por polos, torna-se inviável uma análise mais precisa da expansão dessa modalidade apenas a partir da quantidade de cursos superiores.

Assim, é importante destacar que o número de cursos ofertados não corresponde diretamente à quantidade de vagas, ingressantes, matrículas ou concluintes na educação superior. A análise da quantidade de cursos permite compreender a estrutura institucional da oferta, mas não expressa, de forma imediata, a dimensão da capacidade formativa do sistema.

Caso se considerasse apenas o número de cursos presenciais na esfera pública, em comparação com os cursos ofertados na modalidade de EaD em instituições privadas com fins lucrativos, poder-se-ia supor que a esfera pública concentraria maior número de vagas, ingressantes e matrículas nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. No entanto, essa relação não se confirma diretamente quando se observam os dados de vagas, ingressantes, matrículas e concluintes.

No ensino presencial, por exemplo, não se observa grande diferença na quantidade de cursos entre as diferentes categorias administrativas analisadas. Entretanto, a quantidade de vagas ofertadas, ingressantes, matrículas e concluintes apresenta variações significativas entre os segmentos institucionais. Isso ocorre porque um único curso ofertado por instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, tende a organizar diversas turmas simultaneamente, frequentemente com número elevado de estudantes.

No caso da EaD, essa diferença torna-se ainda mais significativa. Um único curso registrado na sede de uma IES pode estar associado a centenas de polos de EaD distribuídos em diferentes regiões do país, ampliando significativamente sua capacidade de oferta de vagas, ingressantes, matrículas e concluintes. Essa dimensão, contudo, não é plenamente capturada pela variável “quantidade de cursos” nos microdados do CENSUP, que registra o curso vinculado à instituição, mas não expressa diretamente a capilaridade territorial da oferta mediada pelos polos de EaD.

No que se refere à localização dos cursos segundo a organização acadêmica, nas modalidades presencial e a distância, nas instituições públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, considerando conjuntamente as formações em Licenciatura e Bacharelado, evidencia-se que, na modalidade presencial, entre 2014 e 2023, há redução relativa da centralidade das universidades, que passam de 496 cursos (47,0%) para 480 (37,1%), enquanto os centros universitários apresentam crescimento expressivo, passando de 175 (16,6%) para 443 cursos (34,3%). As faculdades, por sua vez, reduzem sua participação de 375 (35,5%) para 353 (27,3%).

Na modalidade de EaD, essa reconfiguração assume caráter mais acentuado. Em 2014, a oferta encontrava-se concentrada nas universidades, com 15 cursos (88,2%), enquanto os centros universitários possuíam apenas 2 cursos (11,8%). Em 2023, observa-se uma inversão

desse padrão: os centros universitários passam a concentrar 180 cursos (58,8%), seguidos pelas universidades, com 95 (31,0%), e pelas faculdades, com 30 cursos (9,8%).

O crescimento do setor privado, especialmente com fins lucrativos, concentra-se sobretudo nos centros universitários, que, assim como as universidades, possuem autonomia para abertura de cursos por ato próprio[89], porém sem as mesmas exigências institucionais relacionadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, ao passo que no ensino presencial a reconfiguração institucional ocorre de forma gradual, na EaD ela se manifesta de maneira mais rápida e estrutural, com deslocamento da oferta de universidades para centros universitários e faculdades. Em ambas as modalidades, observa-se a crescente centralidade do setor privado, especialmente o lucrativo, evidenciando que a expansão da formação em Educação Física se concentra nessas formas de organização acadêmica.

Desse modo, a organização acadêmica dos cursos evidencia que a expansão quantitativa, tanto na modalidade de EaD quanto no ensino presencial, realiza-se por meio do deslocamento de modelos universitários mais complexos para formas organizacionais mais flexíveis, como centros universitários e faculdades, estruturalmente ajustadas às exigências de expansão da educação superior privada-mercantil.

Assim, a análise do número de cursos deve ser compreendida em articulação com os dados de vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, uma vez que apenas a combinação dessas variáveis permite apreender de forma mais precisa a dimensão da expansão da formação superior em Educação Física no Brasil.

Nesse sentido, após a análise da evolução do número de cursos, torna-se necessário examinar a oferta de vagas, variável que permite compreender de forma mais precisa a capacidade de expansão da formação em Educação Física no sistema de educação superior brasileiro.

---

[89] O credenciamento de IES é um ato autorizativo do MEC que habilita a oferta de cursos superiores no país. As instituições podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades, conforme requisitos específicos. Enquanto as faculdades dependem de autorização para abertura de cursos, centros universitários e universidades possuem autonomia para criá-los por ato próprio; contudo, as universidades estão submetidas a exigências institucionais mais rigorosas, especialmente quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao passo que os centros universitários operam sob maior flexibilidade. Ademais, enquanto as instituições federais podem ser criadas diretamente nessas formas por lei, as instituições privadas ingressam no sistema como faculdades, podendo posteriormente alterar sua organização acadêmica mediante o cumprimento dos requisitos legais (Brasil, 2025p).

7.4 Vagas em cursos de educação física

A análise da oferta de vagas em cursos de Educação Física no Brasil, com base no microdados do CENSUP/INEP, permite identificar importantes transformações no padrão de expansão da formação superior na área entre 2014 e 2023.

Os dados evidenciam que a ampliação da oferta de vagas não ocorre de forma homogênea entre as diferentes categorias administrativas de instituições de educação superior, revelando mudanças significativas na distribuição das vagas segundo modalidade de ensino e natureza institucional. Inicia-se a análise pela oferta de vagas nos cursos de Licenciatura em Educação Física, conforme apresentado na tabela 14 a seguir.

Tabela 14: Vagas em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa da IES e forma de oferta (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	10406	561	49527	5398	37851	47900
2015	10290	349	58137	6187	45037	33290
2016	10253	360	58131	4885	56885	64010
2017	11099	2065	58592	6835	55312	50738
2018	11019	1543	50258	53827	66048	60325
2019	10626	1738	44799	90175	62113	81212
2020	9441	3428	45630	96944	60326	101580
2021	9338	2257	39692	84691	52879	125908
2022	8793	840	29102	109594	43007	139360
2023	8716	1979	23285	51353	44516	112205
Total	**99981**	**15120**	**457153**	**509889**	**523974**	**816528**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nas instituições públicas, observa-se a predominância da modalidade presencial ao longo de toda a série histórica analisada, com relativa estabilidade na oferta anual de vagas, que passa de 10.406 vagas em 2014 para 8.716 vagas em 2023, indicando redução aproximada de 16,2% no período. A modalidade de EaD nesse segmento institucional apresenta participação bastante limitada, totalizando 15.120 vagas ao longo da série histórica, o que revela caráter residual na oferta pública de formação docente em Educação Física.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, verifica-se ampliação significativa da oferta de vagas na modalidade de EaD a partir da segunda metade da série histórica. A partir de 2018, a quantidade de vagas ofertadas na modalidade a distância passa a superar a oferta presencial nesse segmento institucional. Nesse ano, foram ofertadas 53.827 vagas na modalidade de EaD, superando as 50.258 vagas presenciais. Esse movimento se intensifica nos anos subsequentes, atingindo 90.175 vagas em 2019, 96.944 em 2020, 84.691 em 2021 e

109.594 em 2022, evidenciando a crescente centralidade da EaD na expansão da formação docente nesse segmento institucional.

Destaca-se, ainda, o crescimento abrupto observado entre 2017 e 2018, quando o número de vagas ofertadas na modalidade de EaD salta de 6.835 para 53.827 vagas, o que representa aumento aproximado de 688% em apenas um ano, indicando mudança significativa no padrão de expansão da oferta de vagas nesse segmento institucional. Em 2023, observa-se uma redução expressiva, com 51.353 vagas ofertadas na modalidade de EaD, ainda assim superior à oferta presencial registrada no mesmo ano (23.285 vagas).

No caso das instituições privadas com fins lucrativos, o ensino presencial apresenta variações ao longo da série histórica, passando de 37.851 vagas em 2014 para 44.516 vagas em 2023, o que representa crescimento aproximado de 17,6% no período. O maior volume de vagas presenciais ocorre em 2018, quando são registradas 66.048 vagas, indicando momento de expansão da oferta nessa modalidade.

Entretanto, o crescimento mais expressivo da oferta de vagas nesse segmento institucional ocorre na modalidade de EaD. As vagas ofertadas na modalidade de EaD passam de 47.900 em 2014 para 112.205 em 2023, alcançando o maior volume da série histórica em 2022, com 139.360 vagas. Considerando o período entre 2014 e 2022, esse movimento representa crescimento aproximado de 191%, evidenciando a forte expansão da formação docente mediada pela EaD nas instituições privadas com fins lucrativos. A tabela 15 a seguir apresenta os dados de vagas em cursos de bacharelado em educação física.

Tabela 15: Vagas em cursos de Bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa das IES e forma de oferta (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	4500	—	45949	1826	35741	—
2015	5017	—	59969	5372	43872	—
2016	5837	—	55096	61545	55743	1340
2017	6923	—	59915	72959	60540	55163
2018	6635	—	53716	55207	86414	129171
2019	7038	—	45654	61860	91215	146888
2020	7053	60	47541	86876	85433	187763
2021	6429	70	45399	111399	85430	269080
2022	5546	94	37979	51543	79999	293598
2023	5008	64	34511	56170	75319	309150
Total	**59986**	**288**	**485729**	**564757**	**699706**	**1392153**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nas instituições públicas, a oferta de vagas permanece predominantemente concentrada na modalidade presencial ao longo de toda a série histórica. O número de vagas ofertadas oscila

entre 4.500 vagas em 2014 e 5.008 vagas em 2023, apresentando variações ao longo do período analisado, mas sem mudanças estruturais significativas na capacidade de oferta. A modalidade de EaD nesse segmento institucional aparece apenas a partir de 2020, com volumes bastante reduzidos de vagas ofertadas, totalizando 288 vagas entre 2020 e 2023, o que reforça o caráter residual da educação a distância na formação pública em bacharelado em Educação Física.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, observa-se participação expressiva na oferta de vagas ao longo da série histórica, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de EaD. A partir da segunda metade da série histórica, entretanto, verifica-se crescimento significativo da oferta de vagas na EaD. Em 2021, por exemplo, foram ofertadas 111.399 vagas na modalidade de EaD, número amplamente superior às 45.399 vagas presenciais registradas no mesmo ano. Esse padrão evidencia que a modalidade a distância passa a assumir papel relevante na expansão da oferta de vagas nesse segmento institucional.

Entretanto, o crescimento mais expressivo da oferta de vagas em cursos de Bacharelado em Educação Física ocorre nas instituições privadas com fins lucrativos, especialmente na modalidade de EaD. Nesse segmento institucional, a expansão das vagas ofertadas na modalidade a distância apresenta crescimento acelerado a partir de 2017, quando são registradas 55.163 vagas. Nos anos seguintes, observa-se aumento contínuo da oferta, alcançando 129.171 vagas em 2018, 146.888 em 2019, 187.763 em 2020, 269.080 em 2021, 293.598 em 2022 e 309.150 vagas em 2023.

Considerando o período entre 2017 e 2023, a oferta de vagas na modalidade de EaD nas instituições privadas com fins lucrativos cresce de 55.163 para 309.150 vagas, o que representa aumento aproximado de 460%, configurando o maior volume de vagas entre todas as categorias analisadas.

No ensino presencial das instituições privadas com fins lucrativos, observa-se também crescimento ao longo da série histórica, passando de 35.741 vagas em 2014 para 75.319 vagas em 2023, o que corresponde a aumento aproximado de 110,7% no período. Apesar dessa expansão, os volumes de vagas presenciais permanecem significativamente inferiores aos registrados na modalidade de EaD nos anos mais recentes da série histórica.

Ao longo do período analisado, foram ofertadas 5.625.264 vagas em cursos de Educação Física no país. Desse total, apenas 175.375 vagas (3,1%) correspondem às instituições públicas, evidenciando a participação reduzida desse segmento na ampliação da capacidade de oferta de formação superior na área.

As instituições privadas sem fins lucrativos respondem por 2.017.528 vagas, o que corresponde a aproximadamente 35,8% da oferta total registrada na série histórica. Já as

instituições privadas com fins lucrativos concentram o maior volume de vagas ofertadas, totalizando 3.432.361 vagas, equivalentes a cerca de 61% da oferta total no período analisado.

Essa distribuição evidencia que a expansão de vagas na formação superior em Educação Física no Brasil ocorre majoritariamente no segmento privado empresarial, cujo volume de vagas supera significativamente tanto as instituições públicas quanto as privadas sem fins lucrativos.

A comparação entre licenciatura e bacharelado também revela diferenças importantes na dinâmica de expansão da oferta de vagas. Ao longo da série histórica analisada, o bacharelado concentra maior volume de vagas ofertadas, totalizando aproximadamente 3.202.619 vagas, enquanto a licenciatura soma cerca de 2.422.645 vagas no mesmo período. Observa-se, ainda, que a expansão da oferta de vagas está fortemente associada à modalidade de EaD, sobretudo nas instituições privadas com fins lucrativos.

Por fim, é importante destacar que o número de vagas ofertadas não corresponde diretamente ao número de matrículas efetivadas, mas expressa a capacidade instalada de oferta educacional das instituições de educação superior, indicando o potencial de expansão da formação em Educação Física nas modalidades de licenciatura e bacharelado.

Pode-se evidenciar que, a partir de 2017, as IES privadas, com e sem fins lucrativos, passam a ampliar de forma exponencial o número de vagas ofertadas, especialmente na modalidade de EaD. Esse movimento está diretamente relacionado às mudanças normativas implementadas pelo Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017) e pela Portaria nº 11/2017 (Brasil, 2017, durante a gestão do presidente Michel Temer.

Essas normativas flexibilizaram significativamente a regulação da educação a distância, permitindo IES credenciadas para a oferta de cursos de EaD, especialmente aquelas com conceito institucional elevado, pudessem criar polos de apoio presencial por ato próprio, chegando a até 250 novos polos por ano. Tal flexibilização possibilitou a ampliação acelerada da capilaridade territorial da oferta e, consequentemente, o crescimento exponencial do número de vagas nos cursos superiores.

Esse processo, conforme já analisado nesta tese, evidencia a articulação entre a desregulamentação estatal e a expansão do setor privado, no contexto da racionalidade neoliberal e da financeirização da educação superior, no qual a EaD se consolida como estratégia central de expansão do capital educacional e de reconfiguração da formação superior no Brasil. Esse movimento ocorre, ainda, em paralelo à retração do FIES, o que impulsionou a reorientação das estratégias das instituições privadas para modelos de menor custo operacional, como a EaD. Nesse contexto, a expansão da EaD incidiu de maneira particular sobre a área da

Educação Física, consolidando-se como um dos principais vetores de ampliação da formação na área.

7.5 Ingressantes em cursos de educação física

Após a análise da evolução do número de cursos e da oferta de vagas em cursos de Educação Física no Brasil, torna-se necessário examinar o comportamento do ingresso de estudantes ao longo da série histórica analisada. A variável ingressante permite compreender de forma mais direta a dinâmica de acesso à formação superior na área, indicando quantos estudantes efetivamente iniciam seus estudos nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Essa abordagem possibilita identificar as principais tendências de acesso à formação na área e compreender como a expansão da oferta educacional se traduz, ou não, em ampliação do ingresso de estudantes no sistema de educação superior. Como evidenciado no tópico anterior, observa-se um expressivo crescimento do número de vagas ofertadas, especialmente na modalidade de EaD, o que nem sempre se traduz no preenchimento dessas vagas por ingressantes. Nesse sentido, a tabela 16 apresenta o número de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Tabela 16: Número de ingressantes em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa das IES (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EAD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EAD	Privada com fins presencial	Privada com fins EAD
2014	7.575	360	23.235	1.368	17.157	28.110
2015	7.650	291	21.621	1.798	15.536	26.503
2016	7.523	0	19.256	1.727	15.532	44.504
2017	7.599	1.098	15.745	1.623	11.348	34.554
2018	7.385	542	10.808	4.689	10.327	35.469
2019	7.331	62	9.323	5.469	8.693	31.206
2020	5.993	842	5.145	3.748	6.307	32.679
2021	5.789	371	2.858	3.469	3.084	31.590
2022	5.224	506	2.454	3.154	2.948	43.430
2023	4.876	1.776	2.772	3.227	2.967	48.258
TOTAL	**66.945**	**5.848**	**113.217**	**30.272**	**93.899**	**356.303**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nas instituições públicas, observa-se que o ingresso permanece predominantemente concentrado na modalidade presencial ao longo de toda a série histórica analisada. Entretanto, verifica-se retração progressiva no número de ingressantes, passando de 7.575 estudantes em 2014 para 4.876 em 2023, o que representa redução de aproximadamente 35,6% no período. A modalidade de EaD nas instituições públicas apresenta participação bastante limitada, totalizando 5.848 ingressantes ao longo da série histórica, além de apresentar forte oscilação

anual. Embora o número passe de 360 ingressantes em 2014 para 1.776 em 2023, indicando crescimento percentual de 393%, o volume absoluto permanece reduzido quando comparado ao ingresso na modalidade presencial.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, observa-se dinâmica distinta entre as modalidades. O ingresso na modalidade presencial apresenta forte retração ao longo da série histórica, passando de 23.235 ingressantes em 2014 para 2.772 em 2023, o que corresponde a uma queda de aproximadamente 88,1% no período. Em contrapartida, a modalidade de EaD apresenta expansão significativa, sobretudo a partir de 2017, quando o número de ingressantes passa de 1.623 para 4.689 em 2018 e 5.469 em 2019, representando um crescimento de aproximadamente 237% nesse intervalo. Considerando toda a série histórica, o ingresso nessa modalidade passa de 1.368 em 2014 para 3.227 em 2023, o que corresponde a um crescimento aproximado de 136%.

O movimento mais expressivo ocorre nas instituições privadas com fins lucrativos, especialmente na modalidade de EaD. Enquanto o ingresso na licenciatura presencial apresenta retração significativa, passando de 17.157 ingressantes em 2014 para 2.967 em 2023, o que representa queda de aproximadamente 82,7%, o ingresso na modalidade de EaD apresenta volumes significativamente superiores e trajetória de expansão ao longo da série histórica. Nesse segmento institucional, o número de ingressantes passa de 28.110 em 2014 para 48.258 em 2023, representando crescimento aproximado de 71,7% no período, totalizando 356.303 ingressantes ao longo da série histórica analisada.

Cabe registrar que, até o ano de 2013, o ingresso nas IES com fins lucrativos ocorria exclusivamente na modalidade presencial, sendo a oferta na modalidade de EaD inaugurada apenas em 2014. Contudo, já a partir de 2016, a educação a distância passa a concentrar o maior volume de ingressantes nesse segmento, registrando 44.504 ingressantes, em comparação a 15.532 no ensino presencial.

Nos anos seguintes, essa tendência se intensifica e se consolida, com a EaD assumindo posição predominante na entrada de estudantes. Em 2023, essa diferença torna-se ainda mais expressiva, com 48.258 ingressantes na EaD, frente a apenas 2.967 no ensino presencial.

Quando comparamos o número de ingressantes com o número de vagas ofertadas nos cursos de licenciatura em Educação Física em instituições de ensino superior com fins lucrativos, verifica-se que, em 2023, foram ofertadas 112.205 vagas, enquanto apenas 48.258 ingressantes foram registrados, o que corresponde ao preenchimento de aproximadamente 43% das vagas ofertadas.

Isso significa que mais da metade das vagas, cerca de 57%, não foi ocupada, evidenciando um descompasso entre a expansão da oferta e a efetiva demanda por formação na área. Esse dado indica que a ampliação do número de vagas não se traduz automaticamente em aumento do número de ingressantes, mas revela que as IES privadas com fins lucrativos dispõem de elevada capacidade instalada de expansão. Em outras palavras, tais instituições possuem condições estruturais para ampliar significativamente o número de ingressantes, podendo, inclusive, dobrá-lo, caso haja aumento da demanda por formação.

De modo geral, os dados indicam uma reconfiguração no padrão de ingresso na Licenciatura em Educação Física, marcada pela retração do ingresso nos cursos presenciais, especialmente no setor privado, e pela expansão da EaD nas instituições privadas com fins lucrativos. Esse movimento sugere que a ampliação do acesso à formação docente na área tem ocorrido predominantemente por meio da expansão da modalidade de EaD no setor privado-mercantil. Em seguida, apresenta-se a Tabela 17, que reúne os dados referentes ao número de ingressantes nos cursos de Bacharelado em Educação Física.

Tabela 17: Número de ingressantes em cursos de bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa das IES (2014–2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	3.678	0	23.624	2.665	18.534	0
2015	3.546	0	26.286	3.949	20.927	0
2016	3.902	0	24.624	3.780	24.195	546
2017	4.656	0	26.138	10.213	27.493	14.749
2018	4.762	0	19.072	4.132	32.863	52.157
2019	4.930	0	17.223	7.009	29.901	67.994
2020	4.490	21	12.558	4.803	22.003	75.257
2021	3.924	13	9.925	5.955	12.109	78.328
2022	3.924	29	9.600	6.070	14.118	96.078
2023	3.539	32	10.244	8.761	16.911	109.346
Total	**41.351**	**95**	**179.294**	**57.337**	**219.054**	**494.455**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nas instituições públicas, o ingresso permanece predominantemente concentrado na modalidade presencial ao longo de toda a série histórica analisada. Observa-se crescimento inicial no número de ingressantes, passando de 3.678 estudantes em 2014 para 4.930 em 2019, o que representa aumento aproximado de 34% nesse período. A partir de 2020, entretanto, verifica-se retração no ingresso, alcançando 3.539 ingressantes em 2023, o que corresponde a redução de aproximadamente 27,2% em relação ao pico observado em 2019 e leve retração de 3,8% quando comparado ao início da série histórica em 2014. A modalidade de EaD nas instituições públicas apresenta participação extremamente limitada, surgindo apenas a partir de

2020, com números reduzidos de ingressantes, totalizando 95 estudantes ao longo de toda a série histórica analisada.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, observa-se retração no ingresso na modalidade presencial ao longo do período analisado. O número de ingressantes passa de 23.624 em 2014 para 10.244 em 2023, representando queda de aproximadamente 56,6%. Em contrapartida, verifica-se crescimento na modalidade de EaD, que passa de 2.665 ingressantes em 2014 para 8.761 em 2023, indicando crescimento aproximado de 228,7% no período. Esses dados evidenciam reconfiguração da distribuição do ingresso nesse segmento institucional, com ampliação da participação da modalidade de EaD.

O movimento mais expressivo ocorre nas instituições privadas com fins lucrativos, especialmente na modalidade de EaD. Nesse segmento institucional, o ingresso surge apenas em 2016, com 546 estudantes, mas apresenta crescimento extremamente acelerado nos anos seguintes. O número de ingressantes alcança 109.346 estudantes em 2023, o que representa crescimento superior a 20.000% ao longo da série histórica analisada. Esse segmento concentra, ainda, os maiores volumes de ingresso no bacharelado nos anos mais recentes da série histórica. Na modalidade presencial, por sua vez, observa-se crescimento inicial entre 2014 e 2018, quando o número de ingressantes passa de 18.534 para 32.863, representando aumento aproximado de 77,3%, seguido de retração nos anos posteriores, alcançando 16.911 ingressantes em 2023, valor 8,7% inferior ao registrado em 2014.

No Bacharelado em Educação Física, a reconfiguração do padrão de ingresso ocorre de maneira ainda mais acelerada. A partir de 2017, observa-se uma rápida ampliação do número de ingressantes na modalidade de EaD, que passa a disputar centralidade com o ensino presencial. Já em 2018, a EaD se consolida como principal via de entrada nesse segmento, ao registrar 52.157 ingressantes, superando com folga o presencial (32.863). A partir desse momento, a distância entre as modalidades se amplia progressivamente, alcançando em 2023 um cenário de forte predominância da EaD, com 109.346 ingressantes, enquanto o ensino presencial contabiliza 16.911 ingressantes.

Em 2023, foram ofertadas 309.150 vagas e registrados 109.346 ingressantes nos cursos de Bacharelado em Educação Física em instituições privadas com fins lucrativos, o que corresponde ao preenchimento de aproximadamente 35,4% das vagas ofertadas. No caso da Licenciatura, nesse mesmo segmento, foram registrados 48.258 ingressantes.

Quando comparados os dois cursos, observa-se que o número de ingressantes no Bacharelado é significativamente superior ao da Licenciatura, sendo mais que o dobro. Essa diferença evidencia maior capacidade de captação de estudantes pelo Bacharelado, associada à

expansão da EaD e aos discursos contemporâneos sobre corpo, saúde e estética, atravessados pela racionalidade neoliberal. A valorização do fitness, do desempenho e do bem-estar amplia as possibilidades de atuação profissional e contribui para tornar o Bacharelado mais atrativo no mercado de trabalho.

Os dados relativos aos ingressantes em cursos de Educação Física podem ser problematizados à luz das atuais DCNEF, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 6/2018 (Brasil, 2018b). Esse ordenamento legal ratifica a fragmentação da formação em Educação Física nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, ainda que preveja a possibilidade de formação integrada por meio da oferta de um único curso com duas etapas formativas.

De acordo com a referida resolução, os cursos de graduação em Educação Física podem ser organizados com uma etapa comum inicial, permitindo ao estudante optar, ao final do quarto semestre, pela Licenciatura, pelo Bacharelado ou pela realização de ambas as etapas de forma integrada. Nesse modelo, a instituição ofertaria uma área básica de ingresso, na qual o estudante definiria sua trajetória formativa apenas após a conclusão de um núcleo comum de componentes curriculares.

Entretanto, a análise empírica da oferta educacional evidencia um descompasso entre o ordenamento legal e as práticas institucionais. Em diversas IES, sobretudo privadas com fins lucrativos, mas também nas públicas, os processos seletivos já apresentam, desde o ingresso, a distinção entre cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Nesses casos, o candidato é levado a escolher previamente a modalidade de formação no momento da inscrição, o que contraria, na prática, a lógica de entrada única prevista nas diretrizes.

Além disso, os microdados do CENSUP parecem não capturar plenamente essa dimensão da entrada única, uma vez que os registros de ingressantes são apresentados de forma separada entre “Educação Física Formação de Professor” (Licenciatura) e “Educação Física” (Bacharelado). Pela lógica das DCNEF, o ingresso ocorreria no curso de Educação Física, sendo a escolha da habilitação realizada após a etapa comum. No entanto, observa-se que, na prática, as instituições definem previamente a modalidade de formação, possivelmente orientadas pela disponibilidade de vagas e pelas estratégias institucionais de oferta.

Nesse sentido, podem existir limitações na interpretação dos dados de ingressantes por modalidade de curso de Educação Física, uma vez que a forma de registro não necessariamente corresponde à organização curricular prevista nas diretrizes. Ainda assim, o número de ingressantes, independentemente da modalidade ou habilitação, constitui um indicador fundamental para o posicionamento das instituições no mercado educacional, sobretudo no contexto de empresas com capital aberto e forte presença de investidores.

Sob essa perspectiva, a ampliação do número de ingressantes assume centralidade estratégica. Para os investidores, mais do que a distinção entre Licenciatura e Bacharelado ou entre modalidades presencial e EaD, o elemento central reside no volume de estudantes ingressantes, que impacta diretamente indicadores financeiros e expectativas de crescimento. Tal dinâmica mobiliza um conjunto de estratégias institucionais, que envolvem a definição do valor das mensalidades, ações de marketing, atuação de equipes de captação e diversificação das formas de ingresso.

Um dos aspectos mais relevantes nesse processo diz respeito à flexibilização das formas de acesso ao ensino superior. Observa-se, especialmente nas instituições privadas com fins lucrativos e na modalidade de EaD e presencial, a adoção de mecanismos simplificados de ingresso. O caso do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), pertencente ao grupo Vitru Educação[90], ilustra esse movimento. Nessas instituições, o ingresso pode ocorrer por meio de provas online, utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), certificação pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ingresso por segunda graduação ou, ainda, por meio do aproveitamento de estudos realizados em outras instituições, com ampla convalidação de disciplinas.

Essa flexibilização do acesso está diretamente articulada às estratégias de ampliação da captação de estudantes, reduzindo barreiras de ingresso e ampliando o volume de matrículas, especialmente na modalidade de EaD. Nesse contexto, a lógica de acesso passa a ser orientada menos por critérios seletivos e mais por estratégias de expansão de mercado.

Outro elemento relevante refere-se à articulação entre formação superior e mercado de trabalho. Em 2021, a Vitru Educação, que possui capital aberto e transações na bolsa de valores, e é proprietária da UNIASSELVI, com atuação em todos os Estados do Brasil e centenas de polos na modalidade de EaD, firmou parceria com a Smart Fit[91], a maior rede de academias de ginástica da América Latina, com as seguintes finalidades: a) certificar os cursos de educação continuada oferecidos pela Smart Fit aos seus colaboradores; b) permitir que estudantes dos cursos de Educação Física, na modalidade digital e híbrida, tenham acesso às academias da Smart Fit para a realização de atividades práticas, sessões de estudo e estágio obrigatório; c)

[90] A Vitru Educação é uma holding que reúne, entre outras marcas, as IES UNIASSELVI e UniCesumar, possuindo capital aberto na bolsa de valores. Sua composição acionária é formada por diversos investidores, consolidando-se como uma das principais referências na oferta de educação a distância no Brasil. Informação disponível em: https://www.vitru.com.br/.

[91] Informação disponível em: https://investors.vitru.com.br/news-releases/news-release-details/vitru-announces-partnership-smart-fit-largest-network-fitness/

considerando que a Smart Fit é a maior empregadora do setor fitness da América Latina, possibilitar que o estudante seja contratado caso apresente bom desempenho acadêmico.

No website da UNIASSELVI[92], as estratégias de marketing para atrair estudantes para os cursos de Bacharelado em Educação Física são expressas por meio de mensagens como: "quer ser um profissional de educação física? então já pode ir se esquentando"; "a maior rede de academias da América Latina se uniu à maior referência em EaD no Brasil para lançar uma graduação com nota máxima e pensada para você"; "a qualidade e tradição da Smart Fit e da UNIASSELVI em um só curso"; "seu futuro ganha, sua saúde também"; "os alunos do curso têm acesso ilimitado às academias"; "treine em qualquer academia Smart Fit do Brasil sem pagar nada a mais por isso".

Nesse contexto, é possível levantar a hipótese de que o crescimento expressivo de ingressantes de Bacharelado em Educação Física estejam relacionados às escolhas dos estudantes, que tendem a optar por formações associadas a maiores perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Tal movimento pode ser explicado pela expansão do setor fitness e das práticas corporais no âmbito no setor privado, em contraste com a desvalorização da carreira docente, marcada por processos de precarização da educação básica.

Sobre esse aspecto, dados do *Mapa do Ensino Superior no Brasil* (SEMESP, 2025) indicam que o curso de Bacharelado em Educação Física figura entre os mais buscados na internet, com base em dados do Google, especialmente no setor privado e na modalidade de EaD, no período de 2021 a 2024.

Assim, é importante relevante reconhecer que a área apresenta especificidades que favoreceram a expansão da modalidade de EaD. Entre elas, destacam-se o fortalecimento do mercado do corpo e da saúde, a valorização crescente das práticas de fitness e bem-estar e a difusão de discursos que associam o cuidado corporal à melhoria da qualidade de vida. Esses elementos criaram um ambiente propício à adesão e legitimação dos cursos a distância, de modo que o fenômeno não se reduz às transformações gerais do capital, mas também resulta de demandas próprias do campo da Educação Física. Trata-se, portanto, de uma área que tem se destacado pela ampliação de vagas de trabalho, impulsionada pela expansão do mercado do fitness e pelo crescimento do consumo de produtos, serviços e práticas vinculadas à cultura do corpo.

Essa dinâmica afeta especialmente os trabalhadores do campo da educação, incluindo a formação e o trabalho do professor de Educação Física, compreendidos como uma totalidade

[92] Informação disponível em: https://vempra.uniasselvi.com.br/smartfit/

concreta que estabelece mediações com o sistema capitalista de produção em seus campos de atuação escolar e não escolar. A expansão da modalidade de EaD na área, portanto, não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente, flexibilização das relações laborais e redefinição do papel da educação e da Educação Física na reprodução das relações sociais capitalistas.

Isso implica reconhecer que, no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, marcado pelas relações humanas capitalistas, a Educação Física se apresenta como uma das formas pelas quais a classe trabalhadora pode vender sua força de trabalho. Assim, ela se constitui em uma das inúmeras profissões que podem ser escolhidas com a finalidade de garantir - total ou parcialmente - a tão almejada sobrevivência (Calheiros, 2018).

Na atualidade, os interesses econômicos e políticos do capital pela Educação Física, enquanto campo de conhecimento e de trabalho educativo, atravessam tanto o âmbito escolar quanto o não escolar. Esse campo apresenta-se no mercado com duas possibilidades de obtenção de diploma de graduação, licenciatura e bacharelado, que se organizam legalmente entre as modalidades presencial e a distância, conforme evidenciado pelos microdados do CENSUP analisados nesta tese. Em geral, esses cursos possuem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres, com diferentes formas de ingresso nas instituições de ensino superior (Melo; Borges; Oliveira, 2024)[93].

Entretanto, a partir da fragmentação inicial, entre licenciatura e bacharelado, e entre as modalidades presencial e a distância, as IES oferecem cursos de complementação pedagógica para graduados (bacharéis ou tecnológicos) não licenciados, de segunda licenciatura para professores formados em outras áreas e cursos de segunda graduação em bacharelado em Educação Física para licenciados em Educação Física e vice-versa. O tempo de duração desses cursos varia de acordo com a organização curricular de cada IES e com a análise do diploma de graduação inicial, utilizada para avaliar a creditação de disciplinas. Geralmente, para ingressar nesses cursos, é necessário encaminhar o diploma de graduação para avaliação pelas IES, que informam o tempo de integralização do curso, o valor da matrícula e o das parcelas (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

---

[93] São dados da pesquisa do relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA), intitulado “Formação de Professores de Educação Física na Modalidade de EaD em IES Privadas: Contradições, Tendências e Interesses”, desenvolvido pela estudante Letícia Antunes de Melo, sob a orientação do professor Carlos Nazareno Ferreira Borges e minha. O estudo analisou dados sobre a oferta de cursos de Educação Física nas quatro maiores IES privadas-mercantis em número de matrículas na EaD, considerando o valor da mensalidade, o tempo de integralização do curso, as formas de operacionalização, as estratégias de marketing e o perfil acadêmico-profissional. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/

Para além das tradicionais modalidades de ensino presencial e EaD, a oferta de cursos de Educação Física apresenta-se no mercado com outras formas de organização curricular e estratégias de *marketing,* visando atender às expectativas e necessidades dos alunos em cada IES privada-mercantil. Desse modo, é possível encontrar ofertas de cursos de Educação Física nos formatos semipresencial, flex, híbrido, ao vivo, digital, online, entre outros (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

A principal diferença entre essas formas de oferta está no grau de interação que os estudantes podem estabelecer com a IES, com o conhecimento, com os materiais didáticos e com os professores e tutores. Quanto mais digital for o formato do curso, mais barata tende a ser a mensalidade. Contudo, isso também resulta em um acesso mais frágil e superficial ao conhecimento, aos materiais didáticos e ao contato com professores e tutores (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

Os preços das mensalidades variam de R$ 157,00 a R$ 762,00, de acordo com a modalidade e a forma de oferta da organização curricular escolhida pelo candidato. Em síntese, o estudante tem a liberdade de escolher o curso e a organização curricular que melhor se encaixam no seu orçamento e na sua disponibilidade de tempo para cursar o ensino superior. Entretanto, é possível observar diversas promoções que reduzem ainda mais o preço das mensalidades (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

O discurso que anima as propagandas dos cursos de Educação Física, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, é a diversidade de mercados em que o professor de Educação Física pode oferecer sua força de trabalho, tais como clubes esportivos, espaços de lazer, projetos sociais, academias de ginástica, empresas diversas, hotéis, hospitais, escolas, entre outros. Apresenta-se que, seja como gestor, professor, técnico esportivo, personal trainer, educador físico ou instrutor, esse profissional pode atuar com crianças, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Afirma-se que os egressos da licenciatura podem atuar em escolas de educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, além de projetos educacionais, entre outros. Já os formados em cursos de bacharelado podem atuar com práticas corporais em diversos campos não escolares (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

Em síntese, são os interesses puramente econômicos que orientam a definição do perfil acadêmico-profissional dos egressos, os quais, após a conclusão do curso, poderão atuar em diferentes campos vinculados às práticas corporais. Nesse processo, os componentes curriculares, sobretudo nas graduações ofertadas na modalidade de EaD, indicam uma formação de caráter eminentemente instrumental, isto é, centrada no desenvolvimento de competências práticas, ainda que, contraditoriamente, realizada na modalidade de EaD. Como exemplo, pode-

se mencionar que disciplinas fundamentais, como metodologia do ensino dos esportes, da ginástica, das lutas, dos jogos e da dança, são ministradas apenas por meio de videoaulas e apostilas, evidenciando o esvaziamento da dimensão entre teoria e prática essencial à área (Melo; Borges; Oliveira, 2024).

Assim, é possível perceber que, a partir da fragmentação entre licenciatura e bacharelado, bem como das dinâmicas relativas ao percentual de carga horária em cursos presenciais e a distância, os capitais de ensino se valem de um amplo cardápio de possibilidades de ingresso na área da Educação Física. Essas ofertas são centralmente mobilizadas por estratégias de marketing e por discursos que enfatizam um suposto amplo leque de atuação e sucesso na área de formação, ocultando, contudo, as contradições dessa dinâmica, que recaem sobre uma inserção meritocrática, seletiva e precarizada no mercado de trabalho, conforme analisam Dardot e Laval (2016).

Ao analisar o ingresso de estudantes em cursos de Educação Física no setor privado, considerando conjuntamente as instituições com e sem fins lucrativos, observa-se significativa diferença entre os volumes de ingresso na Licenciatura e no Bacharelado ao longo da série histórica de 2014 a 2023. No caso da Licenciatura, o setor privado registra 593.691 ingressantes no período analisado, sendo 207.116 na modalidade presencial e 386.575 na modalidade de EaD. Já no Bacharelado, o número de ingressantes é significativamente superior, totalizando 950.140 estudantes, dos quais 398.348 ingressaram em cursos presenciais e 551.792 em cursos na modalidade de EaD.

A comparação entre as duas modalidades de formação revela que o bacharelado concentra 356.449 ingressantes a mais do que a licenciatura no setor privado, o que representa aproximadamente 60% a mais de ingressos nesse tipo de formação ao longo da série histórica. Essa diferença é particularmente expressiva na modalidade presencial, na qual o bacharelado registra 398.348 ingressantes, praticamente o dobro do observado na licenciatura (207.116).

Na EaD, embora a diferença seja menor, o bacharelado também apresenta volumes superiores de ingresso (551.792 estudantes) quando comparado à licenciatura (386.575 estudantes). Esses dados indicam que, no âmbito das instituições privadas, tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos, o bacharelado tem apresentado maior capacidade de atração de ingressantes ao longo da série histórica, evidenciando diferenças importantes na dinâmica de expansão das duas modalidades de formação em Educação Física no Brasil.

Quando se compara o volume de ingressantes do setor privado com o setor público, observa-se uma diferença ainda mais significativa na dinâmica de acesso à formação em Educação Física no Brasil. Ao longo da série histórica de 2014 a 2023, as instituições públicas

registram 114.239 ingressantes, sendo 108.296 na modalidade presencial e 5.943 na modalidade de EaD. Em contraste, o setor privado concentra 1.543.831 ingressantes no mesmo período, distribuídos entre 605.464 ingressantes na modalidade presencial e 938.367 na modalidade de EaD. Isso significa que o número de ingressantes nas instituições privadas é mais de treze vezes superior ao observado nas instituições públicas, evidenciando a forte predominância do setor privado na absorção de estudantes na formação superior em Educação Física no país.

Esse contraste se torna ainda mais evidente quando se observa a modalidade de EaD. Enquanto as instituições públicas registram apenas 5.943 ingressantes em EaD ao longo de toda a série histórica, o setor privado concentra 938.367 ingressantes nessa modalidade, o que corresponde a praticamente 158 vezes mais estudantes ingressando em cursos de EaD no setor privado. Esses dados evidenciam que a ampliação do acesso à formação em Educação Física no Brasil tem ocorrido majoritariamente por meio da expansão do setor privado e da modalidade a distância, reforçando a centralidade dessas instituições na dinâmica recente de expansão do ensino superior na área.

Se somarmos os dados de ingressantes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, em 2023, nas esferas pública e privada, observa-se que a modalidade de EaD concentra 171.400 ingressantes (80,6%), enquanto o ensino presencial reúne 41.309 ingressantes (19,4%), configurando uma proporção aproximada de 1 ingressante no presencial para cada 4 na EaD. Esse descompasso evidencia a centralidade da educação a distância como principal via de acesso à formação em Educação Física no período recente.

O crescimento do número de ingressantes na modalidade de EaD, especialmente nas instituições privadas com fins lucrativos, pode ser compreendido à luz do contexto recente marcado pela pandemia da Covid-19 e pela intensificação dos processos de transformação digital da educação. A partir de 2020, a adoção emergencial de tecnologias digitais ampliou a familiaridade com práticas de ensino mediadas por plataformas, reforçando tendências já em curso e consolidando a EaD como modalidade estratégica de expansão no ensino superior.

Macário (2021) problematiza a adesão massiva à EaD a partir da segunda metade da década de 2010, articulando esse movimento às transformações mais amplas no mundo do trabalho e às dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Segundo o autor, essa tendência encontra suas raízes no crescimento do desemprego e no rebaixamento dos rendimentos dos trabalhadores, intensificados pela crise econômica e por um conjunto de contrarreformas, como a lei da terceirização, a reforma trabalhista, a reforma previdenciária e a Emenda Constitucional nº 95, que impõem padrões mais precarizados de uso da força de trabalho.

Nesse contexto, a EaD emerge como uma resposta das instituições privadas às restrições de demanda, oferecendo um serviço de menor custo e maior flexibilidade temporal e espacial, ajustado às condições de vida da classe trabalhadora, ainda que isso implique uma formação mais precarizada em relação ao ensino presencial.

Além disso, o autor destaca que essa formação rebaixada, direcionada à ampla massa de estudantes das instituições privadas, cumpre funções estruturais no padrão neoliberal de acumulação. Por um lado, constitui-se como um campo de investimento rentável; por outro, contribui para a formação de uma força de trabalho ajustada aos postos de trabalho situados nos segmentos mais precarizados e de menor remuneração do mercado. Ademais, desempenha uma função ideológica específica, ao fomentar valores como o empreendedorismo individual, descolado das relações de classe, e ao legitimar medidas que comprimem os salários e flexibilizam direitos. Nesse sentido, a expansão da EaD não apenas responde às condições materiais da crise, mas também atua na conformação subjetiva dos trabalhadores. Como sintetiza o autor, "a massificação da educação superior por via privada, com tendência a substituir ensino presencial por ensino à distância, é, pois, amplamente favorável ao padrão neoliberal de acumulação de capital" (Macário, 2021, p. 40).

Esse movimento também foi fortemente influenciado por organismos internacionais, como a UNESCO, a OIE e a União Europeia, que passaram a intensificar a defesa da digitalização da educação como resposta necessária e urgente aos desafios educacionais em escala global. Nesse contexto, a educação a distância configurou-se como uma janela de oportunidades para o capital educacional, permitindo às instituições privadas ampliar rapidamente sua oferta, reduzir custos operacionais e expandir sua atuação por meio de redes de polos. Assim, o crescimento dos ingressantes em cursos de Educação Física nessa modalidade deve ser compreendido não apenas como resultado de mudanças tecnológicas, mas como expressão de um processo mais amplo de reorganização da educação superior, orientado pelas dinâmicas do mercado e pela lógica de financeirização do setor.

7.6 Matrículas em cursos de educação física

A análise do número de matrículas em cursos de Educação Física no Brasil, permite compreender a dinâmica de permanência dos estudantes ao longo do processo formativo. Diferentemente das vagas ofertadas e dos ingressantes, que expressam a capacidade de oferta e o fluxo de entrada no sistema, as matrículas representam o estoque de estudantes efetivamente vinculados aos cursos em determinado período, permitindo observar com maior precisão a distribuição dos estudantes segundo modalidade de ensino e categoria administrativa das

instituições de educação superior. A tabela 18 a seguir apresenta a quantidade de matrículas em cursos de licenciatura em educação física.

Tabela 18: Matrículas em cursos de Licenciatura em Educação Física segundo categoria administrativa e modalidade (2014-2023)

Ano	Pública presencial	Pública EaD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EaD	Privada com fins presencial	Privada com fins EaD
2014	30.179	1.690	52.835	3.135	37.132	20.260
2015	30.308	1.499	53.800	3.099	39.488	36.660
2016	30.370	1.393	51.260	2.784	36.503	60.704
2017	31.785	2.357	45.630	2.432	33.551	69.709
2018	30.770	2.070	33.657	5.091	30.920	65.029
2019	29.812	1.837	27.345	8.027	24.253	61.607
2020	24.849	2.229	19.551	7.482	17.986	59.578
2021	27.432	2.241	12.895	6.686	13.064	59.537
2022	26.452	1.879	8.492	6.060	9.311	62.555
2023	24.314	3.170	6.140	5.448	8.047	70.524
Total	286.271	20.365	311.605	50.244	250.255	566.163

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Ao examinar a distribuição das matrículas em cursos de Licenciatura em Educação Física ao longo da série histórica (2014–2023), observa-se que, no âmbito das instituições públicas, a formação permanece fortemente ancorada na modalidade presencial. Nesse segmento, registram-se 286.271 matrículas presenciais acumuladas, com relativa estabilidade até 2018 e posterior tendência de retração, passando de 30.179 matrículas em 2014 para 24.314 em 2023, o que corresponde a uma redução de aproximadamente 19,4% no período. Por sua vez, a oferta na EaD apresenta participação bastante limitada, totalizando 20.365 matrículas, ainda que com discreta expansão nos anos mais recentes, sobretudo em 2023.

No caso das instituições privadas sem fins lucrativos, verifica-se uma reconfiguração significativa entre as modalidades de ensino. A modalidade presencial sofre forte retração ao longo da série histórica, com redução de 52.835 matrículas em 2014 para 6.140 em 2023, o que representa uma queda expressiva de aproximadamente 88,4%. Em contrapartida, a modalidade de EaD apresenta movimento de expansão ao longo da década de 2010, atingindo seu pico em 2019 (8.027 matrículas), embora apresente inflexão e redução gradual nos anos subsequentes.

Já no segmento das instituições privadas com fins lucrativos, observa-se um movimento ainda mais acentuado de deslocamento da formação para a modalidade de EaD. As matrículas presenciais apresentam queda significativa, passando de 37.132 em 2014 para 8.047 em 2023, o que corresponde a uma redução de aproximadamente 78,3% no período, acumulando 250.255 matrículas na série histórica. Em sentido oposto, a modalidade de EaD apresenta crescimento expressivo, passando de 20.260 matrículas em 2014 para 70.524 em 2023, o que representa um aumento de aproximadamente 248%, acumulando 566.163 matrículas.

Considerando o conjunto da série histórica, o balanço das matrículas por categoria administrativa revela uma profunda reconfiguração da formação na área. As instituições públicas acumulam 306.636 matrículas, o que corresponde a aproximadamente 20,6% do total, mantendo predominância quase absoluta da modalidade presencial (286.271 matrículas; 93,4% do segmento público), enquanto a EaD permanece residual (20.365; 6,6%).

No setor privado sem fins lucrativos, registram-se 361.849 matrículas (24,3% do total), também com predominância da modalidade presencial (311.605; 86,1%), embora a EaD já represente uma parcela mais significativa (50.244; 13,9%), indicando um movimento de transição entre modalidades.

Entretanto, é o setor privado com fins lucrativos que assume posição claramente hegemônica, concentrando 816.418 matrículas, o que corresponde a aproximadamente 55,0% do total do sistema. Nesse segmento, observa-se não apenas a centralidade da EaD, mas também um marco importante de inflexão: é a partir de 2016 que a modalidade a distância supera o ensino presencial em número de matrículas, quando a EaD registra 60.704 matrículas, frente a 36.503 na modalidade presencial. A partir desse momento, consolida-se uma tendência de predominância da EaD, que, ao final da série histórica, passa a responder por 566.163 matrículas (69,3%), enquanto o presencial acumula 250.255 (30,7%). A seguir apresenta-se na tabela 19 os dados de matrículas em cursos de bacharelado em educação física.

Tabela 19: Matrículas em cursos de Bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa e modalidade. Brasil, 2014–2023.

Ano	Pública presencial	Pública EAD	Privada sem fins presencial	Privada sem fins EAD	Privada com fins presencial	Privada com fins EAD
2014	12.266		39.662	2.626	31.515	
2015	13.448		47.742	4.869	39.024	
2016	14.053		51.352	6.117	45.029	533
2017	16.868		57.008	10.945	52.056	10.526
2018	17.782		47.225	7.552	65.927	50.809
2019	17.893		44.140	10.436	64.847	84.406
2020	16.974	12	36.566	9.688	54.778	112.579
2021	17.207	18	30.689	10.039	43.778	136.453
2022	16.992	35	26.621	11.376	38.242	160.334
2023	16.112	48	24.165	14.225	37.921	190.072
TOTAL	**159.595**	**113**	**405.170**	**87.873**	**473.117**	**745.712**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

A evolução das matrículas no bacharelado em Educação Física, no período de 2014 a 2023, evidencia mudanças relevantes na distribuição entre modalidades de ensino e categorias administrativas. No conjunto das instituições públicas, as matrículas permanecem praticamente restritas ao ensino presencial, que acumula 159.595 registros ao longo da série histórica. Nesse segmento, observa-se crescimento até 2019 (17.893 matrículas) e, posteriormente, leve

redução, alcançando 16.112 em 2023. A modalidade de EaD não se consolida nesse contexto, apresentando apenas 113 matrículas no total do período, concentradas a partir de 2020.

No setor privado sem fins lucrativos, o ensino presencial também predomina no início da série, atingindo seu maior volume em 2017 (57.008 matrículas). A partir desse ponto, verifica-se redução contínua, chegando a 24.165 matrículas em 2023, o que representa queda de aproximadamente 57,6% em relação ao pico. Em paralelo, a modalidade de EaD amplia sua participação, passando de 2.626 matrículas em 2014 para 14.225 em 2023, indicando um deslocamento gradual na forma de oferta.

O comportamento mais expressivo ocorre nas instituições privadas com fins lucrativos. Nesse segmento, a EaD, que aparece de forma incipiente em 2016 (533 matrículas), cresce rapidamente e, em 2019, passa a superar o ensino presencial, registrando 84.406 matrículas, frente a 64.847 no presencial. A partir desse momento, a distância entre as modalidades se amplia de forma significativa, alcançando, em 2023, 190.072 matrículas na EaD, enquanto o presencial registra 37.921. No acumulado da série histórica, esse segmento concentra 745.712 matrículas na EaD (61,2%) e 473.117 no presencial (38,8%), consolidando-se como o principal vetor de expansão da formação na área.

Considerando o total de matrículas no período, observa-se forte concentração no setor privado. As instituições públicas somam 159.708 matrículas (8,6%), enquanto o setor privado sem fins lucrativos totaliza 493.043 (26,7%). Já as instituições privadas com fins lucrativos concentram 1.218.829 matrículas (65,7%), evidenciando sua centralidade na formação em Educação Física. Em relação às modalidades, o ensino presencial ainda responde por 1.037.882 matrículas (56,0%), enquanto a EaD alcança 833.698 (44,0%), com crescimento mais acentuado nos anos recentes.

Os dados evidenciam que as instituições privadas com fins lucrativos concentram o maior volume de matrículas tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado em Educação Física ao longo da série histórica, assumindo posição central na organização da formação superior na área. Esse movimento expressa uma reconfiguração acelerada do sistema, marcada pela relativa estabilidade da oferta no setor público e pela expansão contínua do setor privado, bem como pela crescente substituição do ensino presencial pela EaD.

Nesse contexto, observa-se que as instituições privadas reorientam suas estratégias de oferta, priorizando a expansão da modalidade de EaD, em função de sua maior capacidade de escala, ampliação do alcance territorial e forte adesão em um cenário marcado, simultaneamente, pela reconfiguração das políticas de financiamento estudantil, especialmente a retração do FIES, e pelos efeitos da pandemia da COVID-19.

Tal dinâmica indica que a expansão da formação em Educação Física passa a ser fortemente condicionada por lógicas de mercado, nas quais o aumento do número de matrículas não se traduz, necessariamente, em qualidade formativa, tendo em vista que essas instituições tendem a priorizar, de forma central, seus indicadores de rentabilidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que esse processo impacta diretamente a formação e a atuação dos profissionais de Educação Física, tanto na educação básica quanto nos espaços não escolares, evidenciando riscos associados à precarização da formação, especialmente no que se refere à densidade teórica, ao rigor científico e às condições efetivas de desenvolvimento das práticas formativas.

Os números expressivos observados na expansão da formação em Educação Física no Brasil, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância, fizeram com que a área passasse a ocupar espaço relevante nos debates e documentos produzidos por agentes do setor privado de educação superior. Ao longo da última década, a Educação Física passou a ser identificada, no interior do mercado educacional, como um curso com elevado potencial de rentabilidade e forte capacidade de expansão, especialmente no contexto de ampliação da oferta de cursos na modalidade de EaD.

Nesse contexto, a área passou a figurar de forma recorrente em análises e relatórios estratégicos produzidos por consultorias especializadas no mercado educacional, como os Mapas da Educação Superior do SEMESP e os relatórios da Hoper Educação. A seguir, apresentam-se alguns dos principais elementos apontados nesses documentos de análise de mercado, especialmente no relatório da Hoper (2023), evidenciando como a formação em Educação Física passou a ser interpretada, no interior das estratégias empresariais da educação superior privada, como um produto educacional altamente estratégico e lucrativo.

Imagem 17: Ranking dos 15 maiores cursos presenciais em instituições privadas por número de matrículas (2018–2022)

Ranking dos 15 Maiores Cursos Presenciais em IES Privadas por Matrículas - Brasil - 2018 a 2022

Ranking	Curso	2018	2019	2020	2021	2022	CAGR (2018 - 2022)	Δ% 2022/2021	MS 2021	Valor de Oferta BR¹ 2023 (R$)
1	Direito	776.968	744.030	676.715	616.980	585.126	-6,8%	-5,2%	18,2%	869,50
2	Psicologia	234.227	243.246	250.214	261.822	283.690	4,9%	8,4%	8,8%	903,00
3	Enfermagem	256.835	251.786	241.620	243.764	246.806	-1,0%	1,2%	7,7%	789,33
4	Medicina	109.151	125.869	142.560	158.017	175.783	12,7%	11,2%	5,5%	9.705,70
5	Administração	357.958	310.290	248.577	196.363	171.768	-16,8%	-12,5%	5,3%	566,96
6	Odontologia	102.725	110.020	115.886	125.363	133.335	6,7%	6,4%	4,1%	2.079,91
7	Fisioterapia	156.777	155.696	146.369	136.483	131.534	-4,3%	-3,6%	4,1%	820,75
8	Medicina Veterinária	76.702	84.982	91.826	99.947	111.638	9,8%	11,7%	3,5%	1.732,22
9	Farmácia	107.428	108.788	107.718	105.072	101.368	-1,4%	-3,5%	3,1%	809,98
10	Engenharia Civil	248.750	203.291	156.568	117.892	91.501	-22,1%	-22,4%	2,8%	873,37
11	Educação Física	177.729	160.861	129.363	101.778	86.628	-16,4%	-14,9%	2,7%	662,49
12	Ciências Contábeis	183.396	162.835	131.734	102.232	84.905	-17,5%	-16,9%	2,6%	561,75
13	Arquitetura e Urbanismo	137.575	124.085	106.110	90.600	84.222	-11,5%	-7,0%	2,6%	969,00
14	Pedagogia	177.482	172.758	138.130	103.468	83.810	-17,1%	-19,0%	2,6%	481,60
15	Biomedicina	66.678	68.808	71.048	73.444	80.957	5,0%	10,2%	2,5%	820,80
TOTAL 15 MAIORES CURSOS		3.170.381	3.027.345	2.754.438	2.533.225	2.453.071	-6,2%	-3,2%	76,2%	-
OUTROS CURSOS		1.319.309	1.203.726	1.021.133	830.519	765.332	-12,7%	-7,8%	23,8%	-
TOTAL PRES. PRIVADO BR		4.489.690	4.231.071	3.775.571	3.363.744	3.218.403	-8,0%	-4,3%	100,0%	750,00

¹ Considerado a mediana dos valores de mensalidades, dos cursos em 2023.
Tabela 1.7 – Fonte: MEC/Inep – Elaborado por Hoper Educação.

Fonte: Hoper Educação (2023, p.29).

Conforme apresentado na imagem 17, a Educação Física ocupa a 11ª posição entre os cursos presenciais com maior número de matrículas nas instituições privadas, registrando 177.729 matrículas em 2018 e 86.628 em 2022. Cabe destacar que esses dados se referem ao conjunto dos cursos de Licenciatura e Bacharelado ofertados por instituições privadas, com e sem fins lucrativos.

Embora o curso apresente retração no número de matrículas presenciais ao longo do período, sua permanência entre os quinze maiores cursos do setor privado evidencia sua relevância no interior do mercado educacional, compondo o portfólio de ofertas ao lado de cursos como Enfermagem, Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia. Tal posicionamento indica que, do ponto de vista do setor empresarial, a Educação Física se mantém como um curso comercialmente atrativo na modalidade presencial, ainda que apresente leve queda na taxa anual de crescimento no ranking ao longo da série analisada (2018–2022).

Segundo dados da Hoper Educação (2023), a Educação Física ocupava a 8ª posição em 2014, alcançou sua melhor colocação em 2018 (7ª posição) e passou para a 11ª posição em 2022, indicando uma leve perda de posição relativa no ranking ao longo do período. Ainda assim, trata-se de um curso com forte inserção no mercado educacional privado. Segundo o documento, os 15 cursos apresentados no ranking representam 72, 2% das matrículas em IES privadas.

Outro aspecto relevante refere-se ao valor médio das mensalidades. A Educação Física apresenta mensalidade média de R$ 662,49, posicionando-se como o quarto curso mais barato entre os principais do ranking, ficando atrás apenas de Pedagogia (R$ 481,60), Ciências Contábeis (R$ 561,75) e Administração (R$ 566,96). Esse fator contribui para sua atratividade no mercado, uma vez que combina alta demanda potencial com custos relativamente baixos, favorecendo sua expansão, especialmente no contexto das estratégias de ampliação de escala adotadas pelas instituições privadas.

Já na modalidade de educação a distância, a Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), ofertada por instituições privadas com e sem fins lucrativos, ocupa a terceira posição entre os cursos com maior volume de matrículas, passando de 128.481 matrículas em 2018 para 247.202 em 2022. Esse crescimento representa um aumento de aproximadamente 92% no período analisado, evidenciando o forte dinamismo da área no interior da expansão da educação superior privada mediada por tecnologias digitais, conforme apresentado na imagem 18.

Os dados indicam, ainda, que a Educação Física se consolida como um dos cursos estratégicos para o mercado da educação superior, ficando atrás apenas de Pedagogia e Administração. Ademais, o documento destaca que o curso apresenta taxa média anual de crescimento de 14,3% entre 2020 e 2022, reforçando sua posição entre aqueles com maior capacidade de expansão na modalidade de EaD.

Imagem 18: Ranking dos 15 maiores cursos em EaD em instituições privadas por número de matrículas (2018–2022)

Ranking dos 15 Maiores Cursos EaD em IES Privadas por Matrículas - Brasil - 2018 a 2022

Ranking	Curso	2018	2019	2020	2021	2022	CAGR (2020 - 2022)	MS 2022	Δ% 2022/2021	Valor de Oferta BR¹ 2023 (R$)
1	Pedagogia	457.573	540.661	565.992	561.855	611.869	4,0%	14,7%	8,9%	210,00
2	Administração	214.734	252.398	302.596	344.152	381.963	12,4%	9,2%	11,0%	238,57
3	Educação Física	128.481	164.476	189.359	212.991	247.202	14,3%	6,0%	16,1%	300,96
4	Ciências Contábeis	131.652	151.110	177.641	193.181	199.232	5,9%	4,8%	3,1%	229,89
5	Tecn. em Gestão RH	98.787	117.913	146.056	168.948	182.494	11,8%	4,4%	8,0%	226,37
6	Enfermagem	21.635	39.324	59.492	107.883	172.996	70,5%	4,2%	60,4%	399,00
7	Tecn. em ADS	40.681	52.790	81.696	115.519	168.598	43,7%	4,1%	45,9%	251,90
8	Tecn. em Logística	45.407	54.884	76.469	95.968	107.470	18,5%	2,6%	12,0%	222,44
9	Serviço Social	86.447	86.394	95.851	103.986	101.503	2,9%	2,4%	-2,4%	199,98
10	Letras	52.638	59.420	78.801	85.324	88.971	6,3%	2,1%	4,3%	189,98
11	Nutrição	7.759	17.075	33.055	55.649	71.527	47,1%	1,7%	28,5%	458,98
12	Tecn. em Gestão Comercial	29.704	37.749	55.859	63.707	69.332	11,4%	1,7%	8,8%	238,70
13	Biomedicina	1.844	8.465	25.732	50.295	69.253	64,1%	1,7%	37,7%	453,76
14	Tecn. em Processos Gerenciais	54.635	62.449	71.939	73.086	67.121	-3,4%	1,6%	-8,2%	226,39
15	Tecn. em Gestão Financeira	31.104	36.612	51.321	60.535	64.872	12,4%	1,6%	7,2%	233,55
TOTAL 15 MAIORES CURSOS		**1.403.081**	**1.681.720**	**2.011.859**	**2.293.079**	**2.604.403**	**13,8%**	**62,8%**	**13,6%**	-
OUTROS CURSOS		**480.503**	**610.887**	**936.572**	**1.251.070**	**1.544.274**	**28,4%**	**37,2%**	**23,4%**	-
TOTAL EaD PRIVADO BR		**1.883.584**	**2.292.607**	**2.948.431**	**3.544.149**	**4.148.677**	**18,6%**	**100,0%**	**17,1%**	**233,99**

¹ Considerado a mediana dos valores de mensalidades, dos cursos em 2023.
Tabela 1.8 – Fonte: MEC/Inep – Elaborado por Hoper Educação.

Fonte: Hoper Educação (2023, p.31)

No que se refere ao valor médio das mensalidades, o curso de Educação Física apresenta média de aproximadamente R$ 300,00, posicionando-se como o quarto curso com maior valor entre os analisados, atrás apenas de Biomedicina (R$ 453,76), Nutrição (R$ 458,98) e Enfermagem (R$ 399,00).

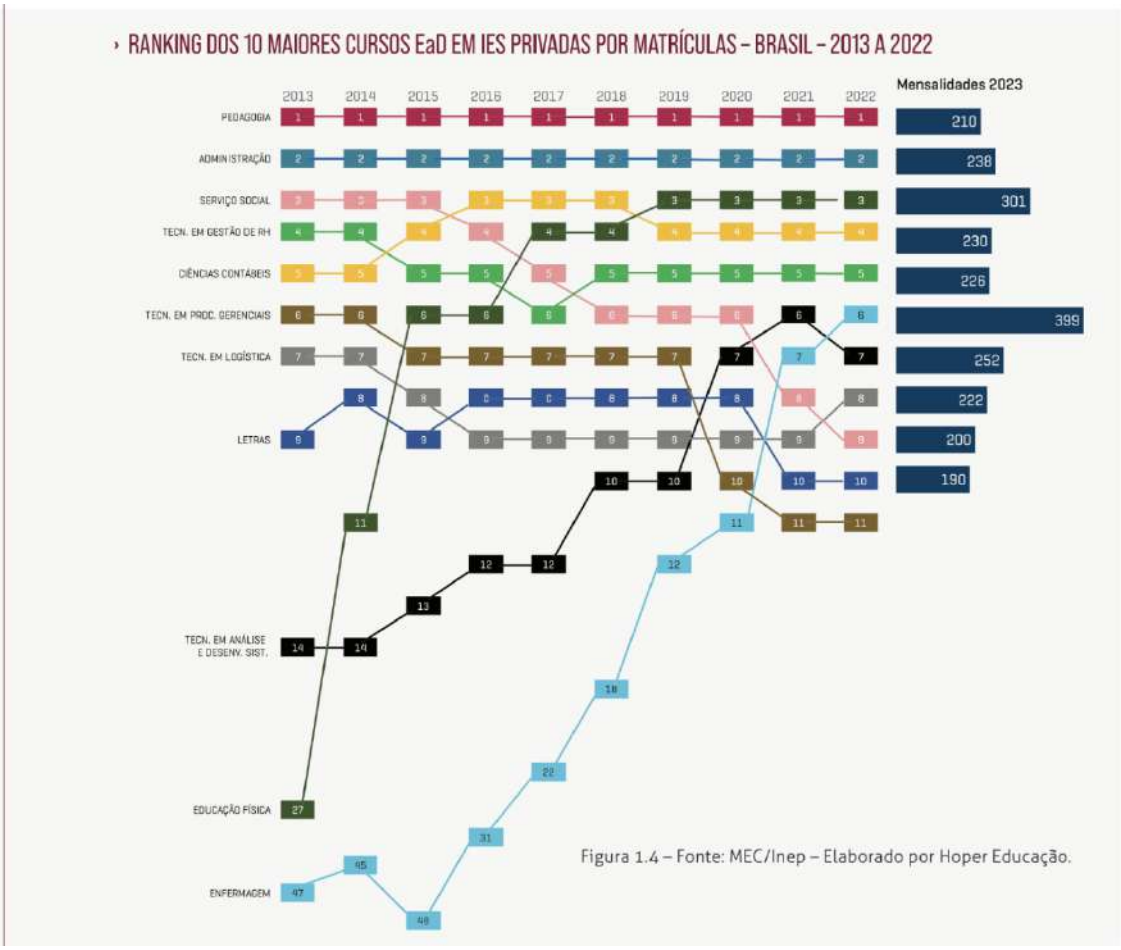
Entretanto, observa-se que, no mercado da educação superior brasileira, é possível encontrar ofertas de cursos de Educação Física, tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado, com valores significativamente inferiores, o que indica a existência de estratégias diferenciadas de precificação adotadas pelas instituições, especialmente no contexto da expansão da modalidade de EaD.

Os dados apresentados na imagem 19 evidenciam uma reconfiguração relevante da posição da Educação Física no mercado educacional privado ao longo da década analisada. Em 2013, o curso ocupava a 27ª posição entre aqueles com maior número de matrículas na

modalidade de EaD, indicando inserção ainda limitada nesse segmento. Nos anos subsequentes, contudo, observa-se um avanço consistente no ranking, acompanhando a ampliação da oferta e o crescimento da demanda por cursos na modalidade de EaD.

Esse processo resulta, a partir de 2019, na consolidação da Educação Física entre os cursos com maior volume de matrículas na modalidade de EaD, alcançando a 3ª posição no ranking nacional, posição que se mantém até 2022, conforme apresentado na imagem 19. Tal trajetória não expressa apenas um crescimento quantitativo, mas evidencia uma inflexão na inserção da área no mercado educacional, marcada por sua rápida ascensão no interior da modalidade de EaD.

Imagem 19: Ranking dos 10 maiores cursos EaD em IES privadas por matrículas (2013-2022)



Fonte: Hoper Educação (2023, p.30).

Essa configuração demonstra como a Educação Física se consolidou, ao longo da série histórica analisada nesta tese (2014–2023), como um dos principais cursos no ranking dos portfólios das instituições de educação superior privadas, com e sem fins lucrativos. Trata-se de um processo que reflete não apenas as estratégias de expansão dessas instituições, mas

também a ampliação da demanda de jovens, adultos e idosos pela formação profissional na área.

Entretanto, esse movimento deve ser compreendido à luz das desigualdades estruturais de acesso à educação superior pública, uma vez que parcela significativa desses sujeitos, diante da ausência de condições objetivas e subjetivas para disputar vagas nas universidades públicas presenciais, passa a acessar o ensino superior predominantemente por meio da modalidade de EaD, ofertada pelo setor privado.

Kuenzer (2024) argumenta que há uma articulação intrínseca entre a precarização da formação e a precarização do trabalho, na medida em que o processo de precarização do trabalho se completa com a crescente precarização da formação. Essa dinâmica se expressa em dimensões articuladas que conformam uma cadeia de formação marcada por qualificações desiguais e diferenciadas, em consonância com as demandas das cadeias produtivas, predominantemente orientadas por trabalhos simplificados, ao lado de um contingente reduzido de funções que exigem maior qualificação.

Nessa perspectiva, a expansão da modalidade de EaD é compreendida, pela referida autora, como uma das expressões contemporâneas dessa cadeia formativa, ao viabilizar a ampliação do acesso por meio de modelos de formação de baixo custo e alta escala, ancorados na lógica de racionalização e valorização do capital, com percursos formativos mais flexíveis e fragilizados (Kuenzer, 2024).

No caso da Educação Física, a expansão da EaD evidencia a ampliação do acesso em bases precarizadas, caracterizada por percursos formativos fragilizados, com menor densidade teórica e limitada capacidade crítica. Trata-se, portanto, de uma cadeia de formação que se articula diretamente à precarização do trabalho, produzindo profissionais para inserção em mercados igualmente precarizados. Assim, a expansão da EaD evidencia a indissociabilidade entre precarização da formação e precarização do trabalho docente.

Os dados do CENSUP referentes a 2023, divulgados pelo INEP em 2024, evidenciam a posição estratégica do Bacharelado em Educação Física na estrutura da formação superior brasileira. A imagem 20 apresenta a distribuição das matrículas entre os dez maiores cursos do país, considerando as modalidades presencial e a distância, bem como as diferentes categorias administrativas das instituições de educação superior — públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

Nesse cenário, a Educação Física figura entre os dez cursos com maior número de matrículas no Brasil, ocupando a 8ª posição, com 283.958 matrículas em 2023. Esse

quantitativo a insere entre as formações de maior capilaridade no sistema, ao lado de áreas tradicionalmente massificadas, como Pedagogia, Direito, Administração e Enfermagem.

Imagem 20: Ranking dos 10 maiores cursos de graduação em número de matrícula



Fonte: Brasil (2024a, p.40).

Nota-se a expressiva presença do curso de Bacharelado em Educação Física na modalidade de educação a distância, na qual ocupa a 5ª posição, com 204.730 matrículas, entre os cursos com maior número de matrículas. Nesse ranking, o curso fica atrás apenas de Pedagogia (658.350 matrículas), Administração (426.813), Sistemas de Informação (237.419) e Ciências Contábeis (210.640). Por outro lado, no ranking dos cursos presenciais com maior número de matrículas, o Bacharelado em Educação Física não figura entre os cursos mais ofertados, evidenciando o deslocamento da centralidade da formação na área para a modalidade de EaD.

Já o curso de Licenciatura em Educação Física ocupa a segunda posição entre os cursos de licenciatura com maior número de matrículas no país, totalizando 118.326 matrículas, ficando atrás apenas do curso de Pedagogia, com 852.334 matrículas. Esses dados consideram conjuntamente as modalidades presencial e a distância, bem como as diferentes categorias administrativas, públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, conforme apresentado na Imagem 21 a seguir.

Imagem 21: Ranking dos maiores cursos de graduação em Licenciatura no Brasil, segundo o número de matrículas



Fonte: Brasil (2024a, p.42).

Conforme evidenciado nos dados do CENSUP/INEP, tanto o curso de Licenciatura quanto o de Bacharelado em Educação Física figuram entre os principais cursos de graduação em número de matrículas no Brasil. Considerando os dez maiores cursos de graduação presenciais em 2023, observa-se que o último colocado no ranking apresenta 141.191 matrículas (Sistemas de Informação), enquanto a Licenciatura em Educação Física registra 118.326 matrículas, indicando uma diferença de 22.865 matrículas. Caso o recorte do ranking fosse ampliado, é possível inferir que o curso estaria entre os mais numerosos do país.

Já no ranking dos maiores cursos na modalidade de EaD, o décimo colocado, Marketing, registra 94.541 matrículas, enquanto a Licenciatura em Educação Física apresenta 79.142 matrículas em 2023, considerando as esferas pública e privada, o que corresponde a uma diferença de 15.399 matrículas. Esses dados reforçam a forte presença da área também nessa modalidade de ensino, ainda que ligeiramente abaixo do limite do ranking dos dez maiores cursos.

Esse expressivo volume de matrículas encontra-se diretamente relacionado à expansão da oferta por instituições privadas, com e sem fins lucrativos, especialmente na modalidade de educação a distância, evidenciando a crescente inserção da área no interior das dinâmicas de expansão do setor educacional privado, conforme evidenciam os dados apresentados nesta tese.

Outros dados relevantes apresentados pelo CENSUP/INEP, referentes ao último ano da série histórica analisada nesta tese, dizem respeito aos programas FIES e PROUNI, que, conforme discutido anteriormente, cumpriram papel importante na financeirização da educação

superior brasileira (Seki, 2021a). A crise do FIES, em especial, foi determinante para a reorientação estratégica das IES privadas mercantis, que passaram a ampliar a oferta de cursos na modalidade de EaD em substituição, em grande medida, ao ensino presencial.

Na apresentação dos resultados do CENSUP 2023, destaca-se a relação dos vinte cursos com maior número de beneficiários do FIES. Conforme a imagem 22, o curso de Bacharelado em Educação Física aparece na 20ª posição, com 1.341 beneficiários, todos vinculados a cursos presenciais, sendo 952 em instituições privadas com fins lucrativos e 389 em instituições privadas sem fins lucrativos, conforme evidenciado nos microdados do CENSUP.

No caso dos cursos de Licenciatura em Educação Física, embora não figurem entre os cursos com maior número de beneficiários no ranking do FIES, os dados indicam sua presença no programa. Na modalidade presencial, nas instituições com fins lucrativos, registram-se 217 bolsas integrais e 154 parciais (total de 371 bolsas), enquanto nas instituições sem fins lucrativos são 54 integrais e 58 parciais (total de 112 bolsas). No conjunto, a Licenciatura em Educação Física contabiliza 483 beneficiários do FIES, todos na modalidade presencial.

No que se refere ao perfil desses beneficiários, observa-se que aproximadamente 40% se autodeclaram brancos, enquanto 60% se identificam como pretos, pardos e indígenas, evidenciando a presença significativa de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados no acesso à educação superior.

Imagem 22: Ranking dos 20 maiores cursos com mais beneficiários do FIES em 2023



Fonte: Brasil (2024a, p.52).

Os dados apresentados permitem evidenciar que o número de beneficiários do FIES sofreu redução significativa ao longo da série histórica analisada, alcançando, em 2023, o total de 166.904 matrículas**,** considerando os 20 cursos com maior número de beneficiários, o que representa 94% do total de beneficiários. Ainda que se observe essa retração, especialmente no número de contratos firmados, o programa continua a desempenhar papel relevante tanto para os estudantes quanto para o setor privado de ensino superior.

Do ponto de vista dos beneficiários, o FIES possibilita o acesso ao ensino superior a parcelas da população que não dispõem de condições objetivas de ingresso nas instituições públicas. Entretanto, esse acesso se estrutura, predominantemente, por meio de processos de endividamento que se iniciam antes da inserção no mercado de trabalho e sem garantias de atuação profissional que assegurem a quitação da dívida. Por outro lado, para os grupos empresariais da educação, o programa se configura como um importante mecanismo de indução estatal, operando por meio da emissão de títulos do Tesouro Nacional, posteriormente negociados no mercado, o que contribuiu decisivamente para a expansão mercantil da educação superior privada (Seki, 2021a).

Nesse sentido, mesmo com a redução dos contratos e possíveis impactos nas margens de lucro das instituições, o FIES não deixou de cumprir função estratégica na dinâmica de expansão do setor, articulando-se, inclusive, com a ampliação da oferta na modalidade de EaD. Como destaca Silva (2024), um dos fundamentos constitutivos da expansão da educação superior privada reside na apropriação do fundo público e na captura da renda de estudantes eja

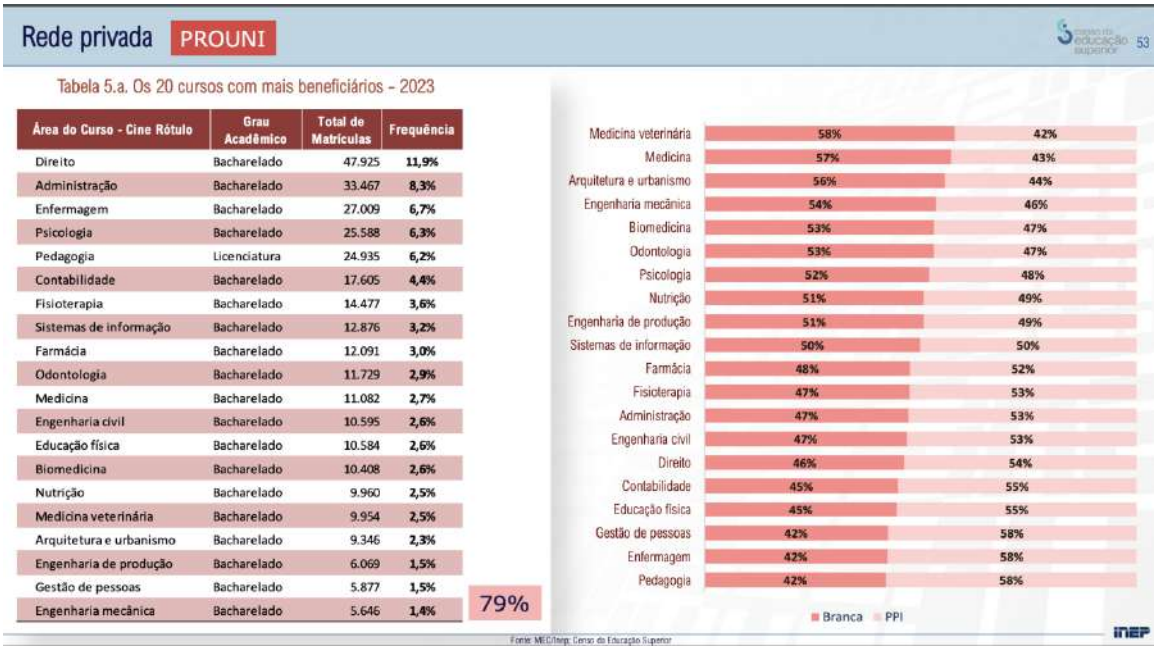
por financiamento público ou privado, especialmente frações das classes trabalhadoras que buscam qualificação profissional e são mobilizadas por discursos que prometem mobilidade social. Esse processo resulta, frequentemente, no aprofundamento do endividamento dessas camadas sociais.

Além disso, mesmo diante de ajustes fiscais e da redução de investimentos nas universidades públicas, sobretudo nos governos Temer e Bolsonaro, o Estado não deixou de atuar como agente de sustentação da acumulação de capital no setor educacional privado. Conforme argumenta Silva (2024), o FIES permaneceu como instrumento ativo na disputa pelo fundo público, evidenciando uma correlação de forças em que a expansão do setor privado ocorre paralelamente ao tensionamento e à desestruturação do financiamento da educação superior pública.

Nesse sentido, os dados indicam que o curso de Bacharelado em Educação Física, ainda que com um número relativamente reduzido de 1.341 estudantes atendidos em 2023, assim como o curso de Licenciatura em Educação Física, com 483 estudantes, totalizando 1.824 participantes do programa, contribuem para essa forma de indução estatal ao processo de rentabilidade das instituições de educação superior privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos.

O curso de Bacharelado em Educação Física também aparece no ranking dos 20 cursos com maior número de beneficiários do PROUNI, ocupando a 13ª posição, com 10.580 beneficiários, em um universo total de 317.223 matrículas, conforme apresentado na Imagem 23 a seguir. Trata-se de um programa de concessão de bolsas de estudo, integrais e parciais, destinado a estudantes com base em critérios socioeconômicos, operando como contrapartida à concessão de isenções tributárias às instituições de educação superior privadas participantes.

Imagem 23: Ranking dos 20 maiores cursos com mais beneficiários do PROUNI em 2023



Fonte: Brasil (2024a, p.53).

Assim como o FIES, o PROUNI desempenha papel central na expansão da educação superior privada, inclusive na modalidade de educação a distância, ao viabilizar o acesso de estudantes e, simultaneamente, garantir a sustentação econômica das instituições ofertantes.

Quanto à distribuição das bolsas por categorias administrativas e modalidade de ensino, observa-se que, nas instituições sem fins lucrativos, na modalidade presencial, registram-se 1.587 bolsas integrais e 317 parciais, enquanto na EaD são 398 integrais e 12 parciais. Já nas instituições com fins lucrativos, verifica-se maior concentração na modalidade de EaD, com 4.909 bolsas integrais e 290 parciais, ao passo que, no presencial, são 2.504 integrais e 567 parciais.

Além disso, conforme apresentado na imagem 23, observa-se que aproximadamente 45% das bolsas são destinadas a estudantes autodeclarados brancos, enquanto 55% contemplam estudantes pretos, pardos e indígenas, indicando a presença significativa de grupos historicamente excluídos no acesso à educação superior.

No caso da Licenciatura em Educação Física, embora o curso não figure entre os vinte com maior número de beneficiários no ranking apresentado pelo CENSUP/INEP, os dados evidenciam sua inserção no programa. Nas instituições sem fins lucrativos, registram-se 243 bolsas integrais e 1 parcial na modalidade de EaD, e 515 integrais e 103 parciais no presencial. Já nas instituições com fins lucrativos, observa-se predominância da EaD, com 2.244 bolsas integrais e 79 parciais, enquanto no presencial são 448 integrais e 100 parciais.

No conjunto, considerando os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, observa-se a concentração de 8.176 bolsas na modalidade de EaD e 6.141 bolsas no ensino presencial, totalizando 14.317 bolsas do PROUNI. Esses dados evidenciam a centralidade da EaD também na distribuição das bolsas estudantis, reforçando seu papel estratégico na expansão da educação superior privada.

Pode-se evidenciar que o FIES e o PROUNI se situam em uma posição contraditória: ao mesmo tempo em que ampliam oportunidades educacionais para estudantes, sob um discurso positivo associado às dimensões de classe e raça, tais programas ocultam sua função estrutural de sustentação da expansão da rede privada de ensino superior. Isso ocorre na medida em que operam por meio da mobilização do fundo público, seja via isenções fiscais, seja por meio da emissão de títulos do Tesouro Nacional apropriados pelos grupos empresariais da educação. Trata-se, portanto, de políticas que articulam ampliação do acesso e sustentação da lógica de acumulação de capital no setor educacional (Seki, 2021a).

Esse caráter ambivalente também se expressa na forma como os dados são apresentados: de um lado, evidenciam-se os volumes de bolsas e financiamentos concedidos; de outro, destaca-se o perfil dos estudantes beneficiados, frequentemente mobilizado para reforçar o caráter de ação afirmativa dessas políticas.

Entretanto, a análise mais detida dos dados do FIES e do PROUNI revela que a distribuição dessas oportunidades ocorre de forma desigual entre os cursos. Áreas de maior prestígio social e econômico, como Medicina, Medicina Veterinária e Arquitetura e Urbanismo, concentram maior proporção de estudantes autodeclarados brancos, enquanto cursos como Educação Física, Enfermagem e Administração apresentam maior presença relativa de estudantes pretos, pardos e indígenas.

Esse padrão evidencia que a ampliação do acesso não se dá de maneira homogênea no interior do sistema de educação superior, mas se organiza de forma hierarquizada, direcionando diferentes grupos sociais para distintos tipos de formação. Assim, mesmo no interior de políticas que se apresentam como democratizantes, observa-se a reprodução de desigualdades estruturais, nas quais raça, classe e tipo de curso se articulam na configuração de trajetórias educacionais diferenciadas.

No que se refere ao recorte de gênero e raça na formação em Educação Física, observa-se que, no Bacharelado na modalidade de EaD em instituições com fins lucrativos, há 116.533 matrículas masculinas e 73.539 femininas, totalizando 190.072 matrículas. No perfil racial desses estudantes, identificam-se 78.304 brancos, 14.906 pretos, 68.717 pardos, 2.958 amarelos, 631 indígenas e 24.556 não declarados. Já na Licenciatura, registram-se 41.511

matrículas masculinas e 29.013 femininas, totalizando 70.524 matrículas, sendo 28.366 brancos, 5.356 pretos, 20.794 pardos, 925 amarelos, 381 indígenas e 14.702 não declarados.

Esses dados evidenciam, em primeiro lugar, a predominância masculina na área, ainda que a participação feminina seja expressiva e indique ampliação do acesso das mulheres à formação em Educação Física. No que se refere ao recorte racial, observa-se que, embora os estudantes autodeclarados brancos constituam o maior grupo individual, a soma de estudantes pretos, pardos e indígenas revela uma presença significativa desses segmentos na formação da área. Contudo, chama atenção o elevado número de matrículas sem declaração de raça/cor, o que aponta limites na qualidade dos dados e sugere processos de invisibilização estatística que também precisam ser considerados na análise.

Cabe destacar que os dados do CENSUP/INEP apresentam limitações no que se refere à dimensão de gênero, uma vez que consideram apenas a classificação binária (masculino e feminino), não contemplando outras identidades de gênero. Dessa forma, sujeitos que se identificam como pessoas trans, não binárias e demais identidades LGBTTQPNA+ permanecem invisibilizados nas estatísticas oficiais.

Essa limitação evidencia não apenas uma lacuna metodológica, mas também um problema político e epistemológico na produção dos dados educacionais, uma vez que restringe a compreensão das múltiplas experiências de acesso e permanência na educação superior. Assim, a análise aqui desenvolvida deve ser compreendida à luz dessas limitações, reconhecendo que as desigualdades de gênero no ensino superior podem ser ainda mais complexas do que aquelas capturadas pelos dados disponíveis.

Além disso, a expansão da EaD tem sido defendida por agentes hegemônicos do setor educacional como uma modalidade capaz de ampliar o acesso para populações historicamente excluídas, como pobres, pretos, mulheres, adultos e idosos trabalhadores. No entanto, no caso da Educação Física, observa-se que essa modalidade não apenas amplia o acesso, mas também se generaliza, passando a atingir diferentes segmentos sociais, incluindo estudantes autodeclarados brancos. Esse movimento contribui para a legitimação da modalidade e para sua consolidação como estratégia dominante de expansão do curso em diferentes recortes de classe, raça e gênero.

Ainda assim, para uma parcela significativa desses sujeitos, a EaD ofertada por instituições privadas com fins lucrativos configura-se como a principal, ou única, possibilidade de acesso ao ensino superior, mesmo que isso implique comprometimento da renda ou endividamento. Nesse contexto, a atratividade da modalidade está associada à flexibilidade da formação, ao menor custo das mensalidades, à possibilidade de conciliar estudo e trabalho e às

expectativas de inserção profissional amplamente difundidas pelas estratégias de marketing das instituições.

Dessa forma, a expansão da Educação Física no ensino superior brasileiro evidencia um movimento contraditório, no qual a ampliação do acesso convive com a reprodução de desigualdades estruturais, revelando que a democratização da educação superior ocorre sob bases socialmente diferenciadas e fortemente condicionadas pelas dinâmicas do mercado educacional.

Outra dimensão relevante refere-se à distribuição geográfica das matrículas nas diferentes regiões do país. Para evidenciar esse aspecto, toma-se como referência o último ano da série histórica analisada (2023), considerando os cursos de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, na modalidade de EaD, ofertados por instituições de educação superior privadas com fins lucrativos. Os dados correspondentes estão apresentados na Tabela 20.

Tabela 20: Matrículas em cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade de EaD, por região e instituições privadas com fins lucrativos (2023)

Região	Licenciatura EaD	Bacharelado EaD	Total
Norte	10.244	20.879	31.123
Nordeste	14.586	48.897	63.487
Sudeste	21.634	63.008	84.642
Sul	17.703	41.646	59.349
Centro-Oeste	6.353	15.510	21.863
Total	**70.520**	**189.940**	**260.460**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

No processo de sistematização dos microdados do CENSUP/INEP (2023), verificou-se uma pequena discrepância entre o total geral de matrículas e a soma dos dados desagregados por unidade da federação. Especificamente, identificaram-se 4 matrículas na Licenciatura e 132 matrículas no Bacharelado em Educação Física na modalidade de EaD que não puderam ser localizadas quando se realizou a agregação por estado e, posteriormente, por região.

Essa diferença pode ser atribuída a limitações no preenchimento das informações pelas IES, bem como a aspectos relacionados ao tratamento e à disponibilização dos microdados pelo INEP. No entanto, trata-se de uma variação estatisticamente pouco significativa, que não implica prejuízos relevantes à análise do universo total de matrículas por região, não comprometendo, portanto, a consistência analítica dos dados apresentados.

A distribuição regional das matrículas em Educação Física na modalidade de EaD permite tensionar diretamente o discurso hegemônico dos APH da educação superior, segundo

o qual a EaD seria um instrumento privilegiado de democratização do acesso, especialmente em regiões mais pobres e no interior do país.

Se essa premissa se confirmasse empiricamente, seria esperado que as regiões historicamente mais vulnerabilizadas, como o Norte e, sobretudo, o Nordeste, que concentra o maior número de estados da federação (nove unidades), apresentassem os maiores volumes de matrículas. No entanto, os dados evidenciam o contrário: a região Sudeste, economicamente mais dinâmica e com maior concentração de renda, lidera amplamente o número de matrículas, seguida pelo Nordeste e pelo Sul, enquanto o Norte e o Centro-Oeste permanecem com participação significativamente inferior.

Esse descompasso revela que a expansão da EaD não se orienta prioritariamente pela lógica da democratização do acesso, mas pela lógica de mercado, que privilegia territórios com maior densidade populacional, capacidade de consumo e infraestrutura tecnológica. Mesmo no caso do Nordeste, que apresenta volume expressivo de matrículas, esse resultado deve ser relativizado à luz de sua extensão territorial e do número de estados, indicando que a expansão não é proporcional às necessidades sociais da região.

Dessa forma, a EaD não elimina as desigualdades regionais; ao contrário, tende a reproduzi-las sob novas formas, evidenciando um processo de expansão que articula a ampliação do acesso à formação precarizada e à permanência de assimetrias estruturais. Nesse sentido, o discurso da democratização, amplamente mobilizado pelo setor privado em defesa da flexibilização da modalidade, mostra-se limitado quando confrontado com a materialidade dos dados, revelando que a interiorização e a universalização do acesso permanecem fortemente condicionadas às dinâmicas dos capitais de ensino.

7.7 Concluintes em cursos de educação física

Após a análise da expansão da oferta de cursos, vagas, ingressantes e matrículas nos cursos de Educação Física no Brasil, torna-se igualmente necessário examinar o comportamento dos concluintes ao longo da série histórica. Esse indicador permite compreender não apenas a dinâmica de expansão da formação, mas também os resultados efetivos do processo formativo, evidenciando quantos estudantes chegam à etapa final da graduação nas diferentes modalidades de ensino e categorias administrativas das instituições de educação superior.

Nesse sentido, a análise dos concluintes constitui um elemento importante para compreender os desdobramentos da expansão da educação superior brasileira sobre a formação em educação física, especialmente no contexto de intensificação da participação do setor

privado-mercantil e de ampliação da oferta na modalidade de EaD. Ao observar o número de concluintes, torna-se possível identificar tendências relacionadas à consolidação de determinados segmentos institucionais e modalidades de formação, bem como as mudanças na estrutura da formação profissional em Educação Física ao longo da serie histórica priorizada nesse estudo.

A tabela 21 apresenta o número de concluintes nos cursos de licenciatura em Educação Física, nas modalidades presencial e a distância, segundo categoria administrativa das instituições de ensino superior, no período de 2014 a 2023.

Tabela 21: Concluintes em curso de licenciatura Educação Física segundo categoria administrativa (2014–2023)

Ano	Pública – Presencial	Pública – EaD	Privada sem fins lucrativos – Presencial	Privada sem fins lucrativos – EaD	Privada com fins lucrativos – Presencial	Privada com fins lucrativos – EaD	Total anual
2014	5.132	293	8.670	680	4.545	0	**19.320**
2015	5.089	200	9.453	716	6.471	10	**21.939**
2016	4.709	394	10.037	823	6.370	0	**22.333**
2017	4.921	305	10.303	741	6.611	11.453	**34.334**
2018	5.094	133	8.094	806	7.191	11.516	**32.834**
2019	4.329	101	6.479	1.176	5.404	12.475	**29.964**
2020	2.892	145	5.279	1.626	3.717	6.052	**19.711**
2021	2.889	479	4.140	1.706	3.158	9.750	**22.122**
2022	3.288	239	2.760	1.493	2.364	7.958	**18.102**
2023	3.268	147	1.792	1.036	1.864	8.162	**16.269**
Total	**41.611**	**2.436**	**67.007**	**10.803**	**47.695**	**67.376**	**236.928**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

A categoria de concluintes apresenta maior oscilação ao longo da série histórica, uma vez que o número de ingressantes e de matrículas não se traduz automaticamente em número de concluintes, especialmente dentro do tempo regular de formação — geralmente de quatro anos. Isso ocorre porque o percurso formativo dos estudantes é atravessado por múltiplos fatores, como reprovação em disciplinas, dependências, problemas de saúde, evasão, transferência entre instituições, inadimplência, entre outros.

Ainda assim, a análise dos concluintes é fundamental, pois expressa o volume efetivo de profissionais formados, ou seja, aqueles que ingressam no mercado de trabalho com diploma em mãos, disponibilizando sua força de trabalho tanto em espaços escolares quanto não escolares, ou, ainda, inserindo-se em formas flexibilizadas de trabalho, como o empreendedorismo de si.

Ao longo da série histórica, foram registrados 236.928 concluintes nos cursos de Licenciatura em Educação Física, distribuídos entre instituições públicas e privadas, nas

modalidades presencial e EaD. Nas instituições públicas presenciais, contabilizam-se 41.611 concluintes, correspondendo a 17,6% do total. Observa-se, contudo, uma redução no número de concluintes ao longo do período, passando de 5.132 em 2014 para 3.268 em 2023, o que representa uma queda aproximada de 36,3%. A presença da EaD nas instituições públicas é bastante limitada, totalizando 2.436 concluintes em toda a série, o equivalente a apenas 1,0% do total.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, a modalidade presencial registra 67.007 concluintes (28,3% do total), embora também apresente retração ao longo do período, passando de 8.670 em 2014 para 1.792 em 2023. Na modalidade de EaD, observa-se leve crescimento, de 680 em 2014 para 1.036 em 2023, totalizando 10.803 concluintes na série histórica. Esse movimento indica o encolhimento desse segmento institucional, em um contexto marcado pela concentração do setor e pela formação de grandes grupos educacionais privados com fins lucrativos, conforme já apontado por Leher (2021).

Já nas instituições privadas com fins lucrativos, ao longo da série histórica, a modalidade de EaD registra 67.376 concluintes, correspondendo a 28,4% do total, enquanto no presencial são 47.695 concluintes (20,1%). No ensino presencial, há retração, com redução de 4.545 concluintes em 2014 para 1.864 em 2023 (queda de aproximadamente 59,0%). Em contrapartida, a EaD apresenta crescimento expressivo, passando de 0 concluintes em 2014 para 8.162 em 2023. Desde 2017, a EaD supera o presencial nesse segmento, com 11.453 concluintes na EaD frente a 6.611 no presencial, tendência que se mantém ao longo da série.

Quando se considera o conjunto das instituições privadas (com e sem fins lucrativos), observa-se que, a partir de 2019, a EaD ultrapassa o ensino presencial no número de concluintes, com 13.322 concluintes na EaD frente a 11.883 no presencial, diferença que se amplia nos anos seguintes. Em 2023, essa discrepância torna-se ainda mais acentuada, com 9.198 concluintes na EaD e 3.656 no presencial. No mesmo ano, o setor público manteve predominância do ensino presencial, com 3.268 concluintes, frente a apenas 147 na EaD.

Dessa forma, evidencia-se que, no setor privado (com e sem fins lucrativos), a EaD formou aproximadamente 2,5 vezes mais concluintes do que o ensino presencial nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A análise da relação entre ingressantes e concluintes nos cursos de Licenciatura em Educação Física, no período de 2014 a 2023, evidencia diferenças estruturais relevantes entre as modalidades de ensino e as categorias administrativas. Embora a modalidade de EaD concentre maior volume de ingressantes (392.423) em comparação ao ensino presencial

(274.061), esse crescimento não se traduz proporcionalmente em concluintes, com 80.615 na EaD frente a 156.313 no presencial.

Em termos relativos, a taxa de conclusão na EaD é de aproximadamente 20,5%, enquanto no ensino presencial atinge cerca de 57%, evidenciando um descompasso significativo entre acesso e conclusão na modalidade a distância. Esse cenário se agrava quando analisada a categoria administrativa, uma vez que o setor privado com fins lucrativos, responsável por 356.303 ingressantes na EaD e 67.376 concluintes, apresenta taxa de conclusão em torno de 19%. Em contraste, o setor público registra 5.848 ingressantes e 2.436 concluintes na EaD (aproximadamente 41,6%), além de 66.945 ingressantes e 41.611 concluintes no ensino presencial (cerca de 62,1%).

Entretanto, há que se considerar que a trajetória formativa nesses cursos possui duração média de quatro anos, o que exige cautela na interpretação dos dados. Nesse sentido, a relação entre ingressantes e concluintes não se estabelece de forma imediata, sendo necessário considerar o efeito de defasagem temporal entre ingresso e conclusão, uma vez que os concluintes de determinado período correspondem, em grande medida, a grupos de estudantes que ingressaram em anos anteriores**.**

Observa-se, ainda, que o volume de ingressantes nas IES privadas com fins lucrativos apresenta tendência de crescimento ao longo da série histórica, ainda que com oscilações. Nesse segmento, verifica-se uma trajetória irregular entre 2014 e 2023, com crescimento expressivo nos anos mais recentes, passando de 31.590 em 2021 para 43.430 em 2022 e 48.258 em 2023. Esse movimento indica que o aumento recente dos ingressos tende a refletir no incremento das taxas de conclusão nos anos subsequentes.

O CENSUP apresenta dados relevantes sobre a evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes ingressantes no ensino superior brasileiro, no período de 2014 a 2023, considerando a rede de ensino. Esses indicadores evidenciam as taxas de desistência acumulada, conclusão acumulada e permanência, que dizem respeito, respectivamente, à proporção de estudantes que abandonam o curso ao longo do tempo, que concluem a formação no período analisado e que permanecem vinculados ao curso sem evasão ou conclusão.

Ao considerar o total de concluintes no ensino superior brasileiro, com distinção entre rede pública e privada, verifica-se que, em 2023, a desistência acumulada atinge aproximadamente 53% na rede pública e 61% na rede privada. Em contrapartida, a proporção de concluintes é mais elevada na rede pública, com cerca de 44%, enquanto na rede privada esse valor gira em torno de 38%. A permanência, por sua vez, apresenta valores residuais em ambas as redes, situando-se em torno de 3%. Esse quadro indica que, embora a evasão seja um

fenômeno generalizado no ensino superior, ela se manifesta de forma mais intensa no setor privado, evidenciando fragilidades nas condições de permanência dos estudantes nesse segmento (Brasil, 2024a).

Na distinção por modalidade de ensino, os dados do CENSUP de 2023 indicam que a desistência acumulada também é mais elevada na EaD, atingindo cerca de 66%, enquanto no ensino presencial situa-se em torno de 58%. Em relação à conclusão, os cursos presenciais apresentam aproximadamente 41%, ao passo que na EaD esse valor é inferior, em torno de 33%. A permanência, por sua vez, permanece residual em ambas as modalidades. Esses dados reforçam que a EaD apresenta maiores dificuldades em garantir trajetórias formativas completas, evidenciando limites estruturais no que se refere à permanência e à conclusão dos estudantes (Brasil, 2024a).

Nesse sentido, os dados gerais do ensino superior brasileiro corroboram as evidências identificadas na formação inicial em Educação Física, nas quais se observa, igualmente, a predominância do setor privado, especialmente na modalidade de EaD, associada a maiores taxas de evasão e menores índices de conclusão. Tal convergência indica que os limites observados na área da Educação Física não constituem um fenômeno isolado, mas expressam uma tendência estrutural mais ampla do ensino superior brasileiro, marcada pela expansão sob bases mercantilizadas e pela fragilidade das condições de permanência e conclusão dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à qualidade da formação ofertada pelas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, com e sem fins lucrativos, bem como às diferenças entre as modalidades presencial e a distância. Os dados do SINAES, com base no ENADE 2021, evidenciam assimetrias significativas no que se refere à qualidade da formação em Educação Física.

De acordo com esses dados, entre os 24 cursos avaliados com conceito máximo (5), 17 são ofertados por instituições públicas e apenas sete por instituições privadas (Brasil, 2022e). No conjunto das instituições públicas, observa-se maior concentração nos conceitos mais elevados, com 47 cursos (33,6%) avaliados com conceito 4 e 17 cursos (12,1%) com conceito 5, além da inexistência de cursos sem conceito. Já na rede privada, embora o conceito modal também seja 3, atribuído a 164 cursos (40,8%), verifica-se maior presença de cursos nos estratos inferiores, com 130 cursos (32,3%) avaliados com conceito 2, 12 cursos (3,0%) com conceito 1 e 23 cursos (5,7%) sem conceito (Brasil, 2022g).

No que se refere à modalidade de ensino, as assimetrias tornam-se ainda mais evidentes. Nos cursos presenciais, há predominância de conceitos intermediários, acompanhada de maior

incidência de avaliações positivas. Em contrapartida, na modalidade a distância, observa-se forte concentração nos estratos inferiores: 20 cursos (44,4%) com conceito 2; 18 cursos (40,0%) com conceito 3; três cursos (6,7%) com conceito 4; e apenas um curso (2,2%) com conceito 1, além de três cursos (6,7%) sem conceito. Destaca-se, ainda, a inexistência de cursos com conceito máximo (5) nessa modalidade (Brasil, 2022g, p. 253).

Entretanto, o fato de o curso ser ofertado na modalidade presencial não implica, necessariamente, maior qualidade formativa, sobretudo após a Portaria nº 2.117/2019, que autorizou a ampliação de até 40% da carga horária em EaD nos cursos presenciais, intensificando processos de flexibilização curricular e borrando as fronteiras entre as modalidades.

Esse conjunto de evidências indica que, embora a expansão da educação superior tenha ampliado o acesso à formação em Educação Física, especialmente no setor privado e na modalidade de EaD, tal expansão não tem sido acompanhada por padrões equivalentes de qualidade. Ao contrário, observa-se uma tendência de concentração de cursos com desempenho inferior justamente nos segmentos que mais cresceram ao longo da série histórica — as instituições privadas e a EaD. Na tabela 22 a seguir, apresentam-se os dados referentes aos concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física.

Tabela 22: Concluintes em curso de bacharelado em Educação Física segundo categoria administrativa (2014–2023)

Ano	Pública – Presencial	Pública – EaD	Privada sem fins lucrativos – Presencial	Privada sem fins lucrativos – EaD	Privada com fins lucrativos – Presencial	Privada com fins lucrativos – EaD	Total anual
2014	1.911	0	6.455	1	3.324	0	**11.691**
2015	2.297	0	7.639	502	3.993	0	**14.431**
2016	2.378	0	7.973	1.258	5.066	0	**16.675**
2017	2.553	0	9.905	1.532	7.008	0	**20.998**
2018	3.192	0	9.815	1.971	10.054	1.803	**26.835**
2019	2.846	0	9.213	2.006	9.467	4.282	**27.814**
2020	2.435	0	8.880	2.598	9.345	7.620	**30.878**
2021	2.335	0	7.597	1.423	9.252	11.836	**32.443**
2022	2.587	0	6.490	1.701	7.845	12.691	**31.314**
2023	2.513	6	5.402	1.846	7.958	17.566	**35.291**
Total	**25.047**	**6**	**79.369**	**14.838**	**73.312**	**55.798**	**248.370**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do CENSUP/INEP.

Nos cursos de Bacharelado em Educação Física, foram registrados 248.370 concluintes entre 2014 e 2023. Nas instituições públicas presenciais, contabilizam-se 25.047 concluintes, o que corresponde a 10,1% da formação no período, com comportamento relativamente estável ao longo da série histórica. Já a modalidade de EaD nas instituições públicas apresenta presença

praticamente inexistente, registrando apenas 6 concluintes em toda a série, evidenciando sua irrelevância nesse segmento.

Nas instituições privadas sem fins lucrativos, observa-se retração no ensino presencial, passando de 6.455 concluintes em 2014 para 5.402 em 2023, ainda que com oscilações ao longo do período, com pico em 2017 (9.905 concluintes). No total, esse segmento registra 79.369 concluintes no presencial (32,0%), enquanto a EaD totaliza 14.838 concluintes (6,0%), passando de 1 concluinte em 2014 para 1.846 em 2023. Apesar do crescimento da EaD, o ensino presencial ainda permanece predominante nesse segmento.

Nas instituições privadas com fins lucrativos, o ensino presencial contabiliza 73.312 concluintes (29,5%), com crescimento de 3.324 em 2014 para 7.958 em 2023, atingindo seu pico em 2018 (10.054 concluintes). Contudo, a principal transformação ocorre na modalidade de EaD, que, após sua inserção em 2018 (1.803 concluintes), apresenta expansão acelerada, alcançando 17.566 concluintes em 2023, o que representa um crescimento de aproximadamente 874% no período. Ao todo, a EaD nesse segmento acumula 55.798 concluintes (22,4%) na série histórica.

Observa-se que, a partir de 2021, a EaD ultrapassa o ensino presencial nas instituições privadas com fins lucrativos, com 11.836 concluintes na EaD frente a 9.252 no presencial, diferença que se amplia significativamente em 2023, quando se registram 17.566 concluintes na EaD e 7.958 no presencial, o que corresponde a uma diferença de aproximadamente 121%.

Considerando o conjunto das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, em 2023, a superioridade da EaD torna-se ainda mais evidente. Enquanto o ensino presencial contabiliza 13.360 concluintes, sendo 7.958 (59,6%) em instituições com fins lucrativos e 5.402 (40,4%) em instituições sem fins lucrativos, a modalidade de EaD registra 19.412 concluintes, dos quais 17.566 (90,5%) estão concentrados em instituições com fins lucrativos e apenas 1.846 (9,5%) em instituições sem fins lucrativos. Nesse ano, o número de concluintes na EaD foi 45,3% superior ao do presencial, evidenciando não apenas a expansão dessa modalidade, mas também sua forte concentração no setor privado empresarial.

Considerando o total de 248.370 concluintes entre 2014 e 2023, a formação em Bacharelado em Educação Física concentra-se majoritariamente no setor privado. Desse total, 25.053 concluintes (10,1%) foram registrados em instituições públicas, sendo 25.047 (10,1%) na modalidade presencial e apenas 6 (0,002%) na EaD. Nas instituições privadas sem fins lucrativos, contabilizam-se 94.207 concluintes (37,9%), dos quais 79.369 (32,0%) no presencial e 14.838 (6,0%) na EaD. Já nas instituições privadas com fins lucrativos, registram-se 129.110 concluintes (52,0%), sendo 73.312 (29,5%) no presencial e 55.798 (22,5%) na EaD.

Em termos agregados, o setor privado concentra 223.317 concluintes (89,9%), enquanto o setor público responde por apenas 25.053 (10,1%), evidenciando a centralidade das instituições privadas, especialmente as com fins lucrativos, na formação de bacharéis em Educação Física no período analisado. Do total de concluintes do setor privado, 70.636 (31,6%) foram formados na modalidade de EaD, o que corresponde a aproximadamente 28,4% do total geral, indicando a crescente participação da EaD na estrutura de formação, particularmente no interior das estratégias de expansão do setor privado.

Esse movimento tende a se intensificar nos anos subsequentes, considerando o crescimento expressivo de ingressantes e matrículas observado entre 2020 e 2023, o que indica a tendência de consolidação da EaD como principal via de formação no bacharelado em Educação Física, sob a hegemonia das instituições privadas com fins lucrativos.

A partir da relação entre ingressantes e concluintes ao longo da série histórica (2014–2023), é possível identificar diferenças significativas entre as modalidades presencial e a distância. No ensino presencial, foram registrados aproximadamente 439.699 ingressantes e 177.728 concluintes. Já na modalidade de educação a distância, observa-se um volume ainda maior de ingressantes, com 551.887 estudantes, frente a um número significativamente inferior de concluintes, que totalizam 70.642.

No entanto, essa análise deve ser interpretada com cautela, uma vez que parte expressiva dos ingressantes dos anos mais recentes, especialmente a partir de 2021, ainda não teve tempo suficiente para concluir o curso, considerando o período médio de formação de quatro anos

Ainda assim, os dados permitem evidenciar tendências consistentes. A expressiva diferença entre ingressantes e concluintes, sobretudo na modalidade de EaD, sugere uma maior incidência da taxa de desistência acumulada quando comparada ao ensino presencial. Essa tendência converge com os dados gerais do CENSUP e aponta para um descompasso entre a ampliação do acesso e as condições efetivas de permanência e conclusão (Brasil, 2024a).

Ainda que essa limitação metodológica deva ser considerada, os dados permitem identificar tendências relevantes. No ensino presencial, foram registrados aproximadamente 439.699 ingressantes e 177.728 concluintes, o que corresponde a uma taxa de conclusão de cerca de 40,4% e a uma evasão estimada de 59,6%. Já na modalidade de EaD, com 551.887 ingressantes e apenas 70.642 concluintes, a taxa de conclusão é de aproximadamente 12,8%, indicando uma evasão estimada de 87,2% (Brasil, 2024a).

Dessa forma, os dados indicam que a expansão recente da educação superior, especialmente via EaD, ocorre de maneira descompassada em relação à conclusão dos cursos, evidenciando que a ampliação de vagas, ingressantes e matrículas não garante,

necessariamente, permanência e diplomação, sobretudo nos segmentos marcados pela lógica de massificação e flexibilização da formação.

Ademais, a evasão deve ser compreendida também no interior da racionalidade econômica que orienta o setor privado. Ainda que represente, em certa medida, perdas potenciais, seu impacto financeiro é de difícil mensuração concreta. No entanto, do ponto de vista da lucratividade e da rentabilidade dessas instituições, o elemento central reside no volume de ingressantes e de matrículas ativas, independentemente da conclusão no tempo regular, ou mesmo da conclusão efetiva dos cursos, o que revela a centralidade da lógica de captação e manutenção de fluxos contínuos de estudantes no modelo de negócio educacional.

Os dados do ENADE de 2021 evidenciam diferenças significativas na qualidade da formação em Bacharelado em Educação Física entre categorias administrativas e modalidades de ensino. Do total de 605 cursos participantes, 78 (12,9%) pertenciam a instituições públicas e 527 (87,1%) a instituições privadas, com ampla predominância da modalidade presencial (577 cursos) em relação à EaD (28 cursos) (Brasil, 2022g).

No que se refere à categoria administrativa, observa-se que as instituições públicas concentram maior proporção de cursos com melhor desempenho. Entre os 40 cursos com conceito 5, 24 são públicos e 16 privados, sendo o conceito máximo o valor modal nas instituições públicas (30,8% dos cursos). Em contraste, na rede privada, há maior concentração nos estratos intermediários e inferiores, com predominância do conceito 3 (47,8%) e presença expressiva de cursos com conceito 2 (30,4%) (Brasil, 2022g).

Essa desigualdade torna-se ainda mais evidente quando se analisa a modalidade de ensino. Enquanto os cursos presenciais apresentam distribuição relativamente mais equilibrada, com maior presença de conceitos intermediários e superiores, a modalidade a distância concentra-se nos níveis mais baixos de avaliação. Conforme aponta o próprio relatório: “Aos 28 cursos a distância informados, atribuíram-se os seguintes conceitos: 1 a dois cursos (7,1%); 2 a 12 cursos (42,9%), o conceito modal; 3 a oito cursos (28,6%); 4 a quatro cursos (14,3%); e 5 a apenas um curso (3,6%)” (Brasil, 2022g, p. 257).

Desse modo, verifica-se que a EaD apresenta maior concentração de cursos com desempenho insatisfatório e menor incidência de conceitos elevados, reforçando a existência de assimetrias na qualidade da formação. Esses resultados indicam que a expansão da educação superior, especialmente por meio da modalidade de EaD no setor privado, não tem sido acompanhada por padrões equivalentes de qualidade, evidenciando limites estruturais do modelo de expansão vigente.

Os resultados observados no ENADE na modalidade de EaD não estão descolados da realidade mais ampla da educação superior brasileira, sobretudo no que se refere às condições de trabalho docente. A expansão desse modelo encontra-se diretamente articulada à lógica de maximização dos lucros, incidindo sobre a intensificação e precarização do trabalho docente, expressa, entre outros aspectos, na elevada relação aluno/docente. Em 2023, na modalidade de EaD, essa relação atingiu 168,3 estudantes por docente, contrastando com 32,0 na rede pública. No ensino presencial, a rede privada apresenta uma média de 22,5 estudantes por docente, enquanto na rede pública esse número é significativamente menor, com 10,8 (Brasil, 2024) Esses dados evidenciam que a ampliação do acesso via EaD ocorre, em grande medida, à custa da intensificação do trabalho docente e da redução relativa das condições pedagógicas.

Além disso, observa-se uma diferença qualitativa importante na composição do corpo docente entre as redes pública e privada. Enquanto na rede pública predominam docentes com titulação de doutorado, na rede privada há maior incidência de mestres e especialistas. No que se refere ao regime de trabalho, a rede pública apresenta como padrão o regime de tempo integral, ao passo que, na rede privada, predomina o regime parcial e, em muitos casos, o trabalho horista (Brasil, 2024c). Tal configuração reforça que a expansão da EaD, inserida na lógica da mercantilização e da financeirização do ensino superior, se sustenta não apenas pela ampliação do número de matrículas, mas também pela reconfiguração das condições de trabalho docente, orientada pela redução de custos e pela maximização da rentabilidade.

A análise comparativa entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física evidencia a predominância do setor privado na formação superior, tanto no ingresso quanto na conclusão, no período de 2014 a 2023. Na licenciatura, foram registrados 666.484 ingressantes, dos quais 72.793 pertencem à rede pública (10,9%), enquanto 593.691 estão vinculados à rede privada (89,1%), com destaque para as instituições com fins lucrativos. No bacharelado, essa concentração é ainda mais acentuada, com 991.586 ingressantes, sendo apenas 41.446 na rede pública (4,2%) e 950.140 no setor privado (95,8%).

No que se refere aos concluintes, mantém-se o predomínio da rede privada. Na licenciatura, dos 236.928 concluintes, 44.047 são oriundos da rede pública (18,6%), enquanto 192.881 pertencem ao setor privado (81,4%). No interior da rede privada, observa-se uma distribuição entre instituições sem fins lucrativos, responsáveis por 77.810 concluintes (32,8% do total), e aquelas com fins lucrativos, que concentram 115.071 concluintes (48,6%).

No bacharelado, observa-se padrão semelhante, porém com maior concentração nas instituições privadas com fins lucrativos. Dos 248.370 concluintes, 25.053 são da rede pública (10,1%) e 223.317 da rede privada (89,9%). Desses, 94.207 concluintes (37,9%) estão

vinculados a instituições privadas sem fins lucrativos, enquanto 129.110 (52,0%) concentram-se nas instituições com fins lucrativos.

Esses dados evidenciam que a formação em Educação Física, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, ocorre majoritariamente no setor privado, que concentra não apenas o acesso, mas a certificação dos estudantes. Ademais, a expressiva participação das instituições com fins lucrativos, sobretudo no bacharelado, indica a centralidade da lógica mercantil na organização da oferta educacional. Em síntese, o predomínio dessas instituições nos principais indicadores revela seu papel na produção de valor e na acumulação de capital, especialmente no contexto de financeirização do ensino superior.Após esses dados de cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, analisaremos como os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física se integram à rota da financeirização da educação superior, com base nos dados de matrículas do ano de 2023, considerando o ranking de matrículas em IES.

7.8 A formação inicial em Educação Física na rota da financeirização da educação superior

O objetivo deste tópico é identificar a presença dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física na rota da financeirização da educação, considerando os principais grupos educacionais, listados ou não na bolsa de valores. Parte-se da síntese apresentada pela Hoper Educação (2023), que evidencia o cenário dos grupos consolidadores do mercado da educação superior brasileira, entendidos como aqueles que detêm maior volume de receitas, sobretudo por concentrarem o maior quantitativo de matrículas, independentemente de estarem ou não listados na bolsa de valores.

O documento considera o conjunto das instituições privadas, tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos, permitindo compreender a dinâmica de concentração e centralização do capital no setor educacional, no qual se inserem tanto grupos listados na bolsa quanto aqueles não listados, ainda que igualmente articulados às lógicas de mercado.

A mercantilização da educação superior em curso no Brasil, no interior da lógica capitalista, exige ser analisada à luz da predominância do capital financeiro, que passa a reconfigurar de forma decisiva a organização e o funcionamento das instituições de ensino superior privado-mercantil. Nesse processo, em pouco mais de uma década, verifica-se a passagem de um padrão marcado por empresas familiares para a constituição de grandes conglomerados econômicos, organizados sobretudo como *holdings*, empresas que não atuam diretamente na oferta educacional, mas controlam e administram outras empresas por meio da

posse de suas ações, frequentemente sob o comando de fundos de investimento e, em muitos casos, com capital negociado na bolsa de valores (Santos; Araújo, 2023; Seki, 2021a; Leher, 2021).

A reconfiguração do sistema de acumulação capitalista, ancorada nas bases do capital fictício e especulativo, incide diretamente sobre a agenda política dos governos e repercute na forma de organização das instituições de ensino superior privado-mercantil, que, embora atuem no campo educacional, passam a operar segundo a lógica de organizações empresariais complexas; a partir de meados dos anos 2000, intensifica-se um movimento de ampliação dos lucros por meio de fusões e aquisições de instituições de pequeno e médio porte, contribuindo para a constituição de grandes oligopólios, estruturados em redes e orientados pela racionalidade da lucratividade e da especulação, inclusive com a abertura de capital no mercado de ações (Santos; Araújo, 2023, p. 9).

Diversos estudos têm evidenciado o processo de gigantismo das IES com fins lucrativos, bem como sua expressiva força política, econômica e ideológica na disputa e influência sobre as políticas educacionais e os mecanismos de regulação do próprio sistema, por meio dos APHs, o que tem contribuído para a crescente concentração da oferta de matrículas em um número reduzido de conglomerados educacionais (Seki, 2021a; Leher, 2021; Zucarelli; Vieira; Mendonça, 2025).

Segundo Zucarelli, Vieira e Mendonça (2025, p. 3):

> Combinados, esses movimentos formaram um ecossistema favorável ao aparecimento dos oligopólios de ensino, estruturas de mercado caracterizadas pela presença de poucas empresas que dominam a oferta de educação superior. No Brasil, o domínio desse mercado tem se organizado em torno de sete grupos de instituições mantidas por empresas de capital aberto e com propriedade diluída entre bancos, fundos de investimentos e outros tipos de investidores institucionais: Cogna Educação, Vitru, Yduqs, Ânima, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul e Afya. Embora esses sete grupos representem cerca de 15% do total de instituições, respondiam, juntos, por 40% das matrículas do sistema privado em 2022. Apenas um deles, a Cogna, passou a concentrar uma em cada dez matrículas totais do sistema em 2022 (Inep, 2023, p.3).

Nessa direção, explicam essas poucas empresas, muitas vezes, compartilham investidores institucionais e passam a atuar de forma articulada na alocação de capitais em diferentes grupos educacionais. Além disso, tais oligopólios assumem um caráter financeiro ao operarem no mercado acionário e se consolidarem por meio da gestão da dívida pública interna, fortemente concentrada em bancos, fundos de investimento e fundos de pensão (Zucarelli; Vieira; Mendonça, 2025).

O relatório da Hoper (2023) indica que, em 2022, os grupos consolidados concentravam 57,8% do mercado de graduação no Brasil, considerando as modalidades presencial e EaD, evidenciando avanço em relação a 2020. A imagem 24 apresenta o ranking dos maiores grupos

consolidadores privados do país, evidenciando a concentração de matrículas em um número reduzido de conglomerados educacionais. Observa-se que apenas nove grandes grupos concentram 3.991.129 matrículas, com destaque para a Kroton, Vitru Educação e YDUQS, que lideram em volume de estudantes. No mesmo período, a receita líquida do setor atingiu R$ 58,1 bilhões, sendo que esses grupos respondem por 36,9% da receita total. Ainda assim, segundo o relatório, verifica-se uma queda real de 4,1% na receita em relação a 2020, quando ajustada pela inflação, explicada, sobretudo, pelos efeitos da crise econômica e pela expansão da EaD, que, ao operar com mensalidades mais baixas, contribui para a redução do ticket médio, isto é, do valor médio pago por estudante.

Imagem 24: Matrículas, participação no mercado, estimativa de receita e participação no setor dos nove grupos consolidadores (2022)

Estudo Hoper sobre Estimativas de Receita Líquida e Participação de Mercado de Graduação Maiores Grupos Consolidadores Privados do Brasil - 2022					
Ranking de Matrículas	Grupo Consolidador	Matrículas Privadas Estimadas 2022 (Graduação Presencial + EaD)	Participação no Mercado (Market Share)	Estimativa de Receita Líquida[1] (em milhões)	Participação da Receita Líquida no Setor
1	Kroton	896.495	13,0%	R$ 3.346,68	5,8%
2	Vitru Educação	717.200	10,4%	R$ 1.249,30	2,1%
3	YDUQS	707.300	10,2%	R$ 4.355,20	7,5%
4	Unip	484.988	7,0%	R$ 2.052,70	3,5%
5	Ânima	331.400	4,8%	R$ 3.387,70	5,8%
6	Cruzeiro do Sul Educacional	365.700	5,3%	R$ 1.967,45	3,4%
7	Ser Educacional	262.449	3,8%	R$ 1.605,14	2,8%
8	Uninove	167.397	2,4%	R$ 1.216,93	2,1%
9	Afya	58.200	0,8%	R$ 2.241,83	3,9%
Total 9 Maiores Consolidadores		**3.991.129**	**57,8%**	**R$ 21.422,94**	**36,9%**
Outras IES		**2.916.871**	**42,2%**	**R$ 36.712,26**	**63,1%**
Total do Setor Privado em 2022		**6.908.000**	**100,0%**	**R$ 58.135,20**	**100,0%**

[1]Valores referentes à graduação presencial e a distância. Quantidade de IES pertencentes a cada grupo educacional: Kroton: 112; Vitru Educação: 20; YDUQS: 103; Unip: 27; Ânima: 33; Cruzeiro do Sul Educacional: 12; Uninove: 10; Afya: 31.

Fonte: Hoper Educação (2023, p.91).

De acordo com a imagem (Hoper, 2023), os nove maiores grupos consolidadores detinham 57,8% das matrículas, o que corresponde a 3.991.129 estudantes, de um total de 6.908.000 matrículas na educação superior privada no Brasil em 2022; no mesmo período, a educação superior pública registrava 2.078.661 matrículas (Brasil, 2023), evidenciando a magnitude da concentração de estudantes no setor privado, especialmente nos grandes grupos consolidadores.

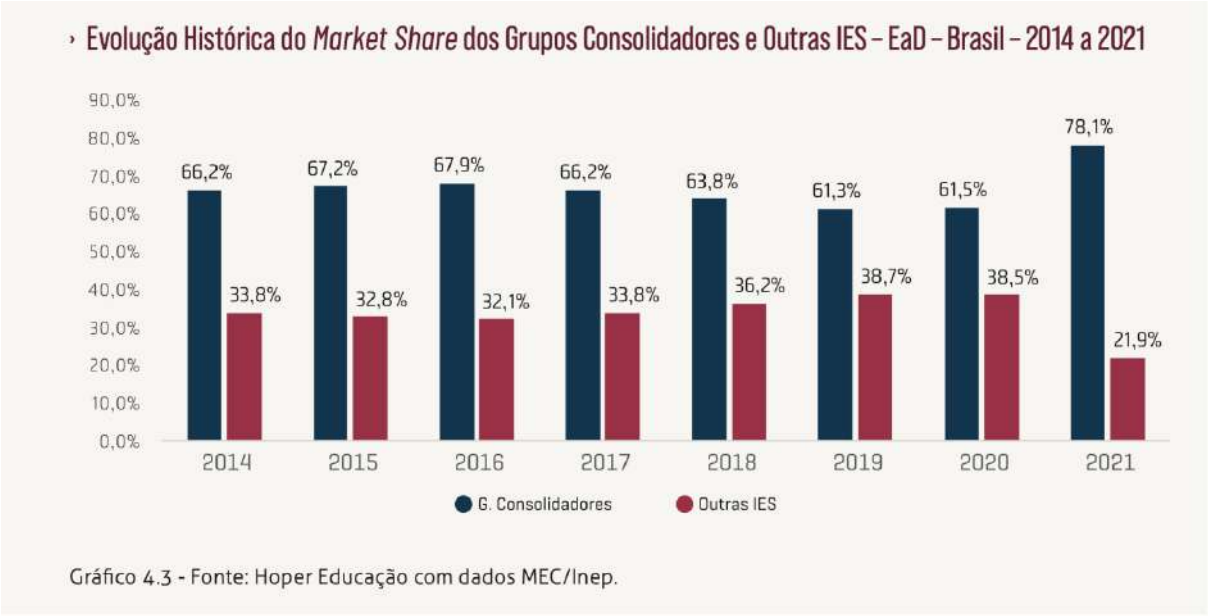
Dos nove grupos consolidadores do mercado da educação superior, sete estão organizados como sociedades anônimas com ações listadas na bolsa de valores, Cogna, Vitru, Yduqs, Ânima, Cruzeiro do Sul Educacional, Ser Educacional e Afya, sendo este último grupo mais voltado ao segmento *premium*, especialmente na área de Medicina. Essa configuração evidencia a forte inserção desses grupos na dinâmica da financeirização da educação, marcada pela captação de recursos no mercado financeiro e pela presença de investidores em suas estruturas societárias.

Entre os grupos não listados, destaca-se a UNIP, caracterizada como instituição privada com fins lucrativos, organizada como Sociedade Empresária Limitada, isto é, uma forma jurídica típica do setor empresarial em que o capital é constituído por quotas pertencentes a sócios, orientada à exploração de atividade econômica com finalidade lucrativa e à distribuição de resultados entre seus proprietários. Por sua vez, a Universidade Nove de Junho (UNINOVE) é classificada como instituição privada sem fins lucrativos, ainda que, como discutido anteriormente, esse segmento também esteja submetido a pressões e tensionamentos decorrentes da lógica de mercado.

O volume de matrículas e de receitas dos grupos consolidadores está fortemente ancorado na expansão da EaD, que, a partir de 2020, passa a crescer de forma acelerada, ampliando significativamente o número de ingressantes e matrículas. Esse movimento é impulsionado, sobretudo, pela multiplicação dos polos e pelo menor custo das mensalidades, elementos que favorecem a lógica de expansão em larga escala.

Como evidencia a imagem 25, a participação dos grupos consolidadores na EaD já era elevada ao longo da série histórica, passando de 66,2% em 2014 para 67,9% em 2016, mantendo-se acima de 60% até 2020 (61,5%) e alcançando 78,1% em 2021, enquanto as demais IES reduzem sua participação de 33,8% para 21,9% no mesmo período. Nesse contexto, a rede privada alcança, em 2021, um marco significativo ao registrar, pela primeira vez, maior número de matrículas na EaD do que no ensino presencial, com 3.544.149 (51%) matrículas na modalidade a distância e 3.363.744 (49%) no presencial (Brasil, 2022a).

Imagem 25: Evolução da participação de mercado dos grupos consolidadores e das demais IES na modalidade de EaD (2014–2021)



Fonte: Hoper Educação (2023, p.89).

A imagem 26 detalha a evolução da participação de mercado dos principais grupos consolidadores na modalidade de EaD entre 2014 e 2021, evidenciando não apenas a elevada concentração do setor, mas também as dinâmicas internas de recomposição entre os próprios grupos. Observa-se que a Kroton/Cogna, que em 2014 detinha 38,4% do mercado, apresenta trajetória de queda contínua, alcançando 18,9% em 2021, redução de 19,5 pontos percentuais. Em contrapartida, a Vitru Educação registra crescimento expressivo, passando de 3,2% em 2014 para 22,6% em 2021, assumindo a liderança do mercado, movimento diretamente associado às estratégias de expansão via fusões e aquisições, especialmente com a aquisição da Unicesumar em 2021 e o fortalecimento da UNIASSELVI na oferta da EaD (Hoper, 2023).

De modo semelhante, a YDUQS amplia sua participação de 9,3% para 13,3% no período, enquanto a Ser Educacional também apresenta crescimento, ainda que em menor escala, passando de 0,1% para 3,3%. No plano agregado, os grupos consolidados ampliam sua participação de 65,3% em 2014 para 78,1% em 2021, ao passo que as demais IES reduzem sua presença de 34,7% para 21,9%, reforçando o avanço do processo de concentração e centralização do capital no segmento da educação superior a distância (Hoper, 2023).

Imagem 26: Evolução da participação de mercado dos grupos consolidadores na modalidade de EaD (2014–2021)

Evolução Histórica do *Market Share* dos Grupos Consolidadores – EaD – Brasil – 2014 a 2021

Item	Grupo	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
1	Vitru Educação²	3,2%	3,6%	3,4%	4,0%	4,9%	6,2%	6,5%	22,6%
2	Kroton/Cogna	38,4%	37,2%	36,5%	32,6%	25,1%	22,0%	19,0%	18,9%
3	YDUQS	9,3%	8,6%	8,0%	8,3%	8,7%	8,6%	12,6%	13,3%
4	Unip	9,0%	9,8%	10,4%	10,6%	11,9%	11,3%	10,5%	8,6%
5	Cruzeiro do Sul Educacional	2,2%	3,2%	4,7%	5,4%	6,9%	6,9%	6,6%	6,5%
6	Ser Educacional	0,1%	0,2%	0,4%	0,5%	0,7%	0,9%	1,2%	3,3%
7	Ânima Educação¹	1,9%	2,3%	2,3%	2,4%	2,8%	3,1%	2,9%	2,9%
8	Uninove	1,2%	1,4%	1,3%	1,4%	1,8%	2,2%	2,0%	1,7%
9	Afya	-	-	-	-	-	0,0%	0,1%	0,4%
Total Grupos Consolidadores		**65,3%**	**66,2%**	**66,9%**	**65,2%**	**62,9%**	**61,3%**	**61,5%**	**78,1%**
Total Outras IES		**34,7%**	**33,8%**	**33,1%**	**34,8%**	**37,1%**	**38,7%**	**38,5%**	**21,9%**
Total Brasil Privado		**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

¹ Ânima Educação: Até 2020 corresponde a Laureate + Ânima. A partir de 2021, com a consolidação, algumas IES da Laureate foram compradas pela Ser Educacional e a FMU não ficou com nenhum grupo consolidador.

² Vitru Educação: De 2016 a 2020 apenas Unicesumar. Em 2022 Unicesumar e Uniasselvi.

Os grupos Ilumno e Tiradentes não tiveram movimentações nos últimos anos, por este motivo, foram acrescentados na análise de "Outras IES".

Tabela 4.4 – Fonte Hoper Educação com dados MEC/Inep.

Fonte: Hoper Educação (2023, p.90).

Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2023), a expansão recente da educação superior no Brasil está profundamente vinculada à lógica de mercantilização e financeirização do setor, intensificada no contexto da pandemia de COVID-19. Embora esse período tenha imposto dificuldades às grandes corporações educacionais de capital aberto, como o aumento da inadimplência, da evasão estudantil e das instabilidades financeiras, também atuou como catalisador de mudanças estruturais.

Nesse cenário, as empresas ampliaram a diversificação de suas "mercadorias educacionais", expandindo produtos como o ensino 100% on-line e a oferta semipresencial, criando novos nichos de mercado. Esse movimento não promove a homogeneização da oferta, mas sua segmentação em diferentes camadas, combinando cursos massificados de baixo custo, especialmente na EaD, com ofertas "premium" de maior valor agregado, como medicina, voltadas a públicos com maior poder aquisitivo. Assim, a expansão do setor privado articula-se à lógica de mercado, consolidando a educação como campo estratégico de acumulação e diversificação do capital.

Nessa direção, a educação superior privada passa a se estruturar de forma segmentada, com produtos educacionais diferenciados para públicos distintos. Conforme analisam Sobrinho e Sousa (2025), cursos de baixo custo e fortemente digitalizados tendem a atender às camadas populares, enquanto segmentos de maior valor agregado, sobretudo nas áreas da saúde e negócios, são direcionados a grupos com maior poder aquisitivo. Tal dinâmica evidencia não apenas a ampliação do acesso, mas o aprofundamento da diferenciação interna do sistema, configurando uma inclusão desigual no ensino superior.

No caso do grupo Yduqs, com atuação na bolsa de valores, os autores demonstram que os segmentos digital e premium apresentam crescimento aproximado de 10% entre 2022 e 2023, enquanto o ensino presencial registra retração em torno de 2%, indicando os efeitos da massificação do modelo digital. Essa configuração expressa "uma dicotomia entre produtos de massa, mais acessíveis, e o segmento premium, "orientado pela busca de excelência, com bases diametralmente opostas aos produtos de massa, caracterizados por forte carga digital, configurando uma contradição intransponível quando se estabelece o questionamento: quais produtos para quais consumidores?" (Sobrinho; Sousa, 2025, p. 14). Trata-se, portanto, de uma hierarquização interna da formação, na qual distintos públicos acessam diferentes padrões educacionais.

Diante desse quadro, torna-se necessário ampliar o debate sobre essa mutação, marcada pela coexistência de cursos voltados a públicos "populares" e cursos "premium", uma vez que tal lógica intensifica desigualdades e fragiliza a compreensão da educação como direito social. O discurso que naturaliza essas diferenças, sob a justificativa da concorrência global e da busca por excelência, contribui para legitimar a desigualdade entre instituições e formações. Como consequência, o significado histórico da universidade é tensionado, passando de espaço de produção do conhecimento para engrenagem de uma lógica produtiva e mercantil, alinhada às dinâmicas do capital (Sobrinho; Sousa, 2025).

Nesse sentido, a gestão das instituições de ensino superior privado-mercantis passa a ser fortemente influenciada por instâncias como os conselhos de administração, nos quais se definem diretrizes orientadas à ampliação da rentabilidade e à valorização do capital investido. Como destaca Leher (2022, p. 86), trata-se de estruturas "alicerçadas em complexas interconexões com a dinâmica financeira que podem alcançar, inclusive, o conselho de administração dos grupos educacionais, convertendo-os nos principais centros de poder das instituições educacionais sob controle de fundos". Tal configuração reforça o caráter financeirizado do setor e evidencia que a lógica educacional se subordina, cada vez mais, às exigências do mercado.

O estudo de Turmena e Nunes (2022), intitulado *A financeirização da educação: os fundos de investimentos nos "grupos educacionais"*, evidencia que grandes fundos globais — como BlackRock, The Vanguard Group, Morgan Stanley e Fidelity — estão presentes nos principais grupos educacionais brasileiros, tais como Cogna, Yduqs, Ser Educacional e Estácio. Segundo os autores, essas empresas passam a ser orientadas por estratégias de redução de custos e ampliação de escala, frequentemente associadas à adoção de tecnologias educacionais.

Como consequência, a presença dominante de fundos de investimento e sua participação cruzada em diferentes grupos educacionais contribuem para a constituição de formas de concentração e centralização do capital em escala ampliada, alterando a dinâmica concorrencial do setor. Esse processo desloca a mercantilização da educação, que historicamente se estruturava no Brasil a partir do empresariamento educacional, para um novo patamar, marcado pela financeirização, pela atuação de grandes conglomerados e pela lógica de não concorrência, associada à formação de monopólios ou oligopólios (Turmena; Nunes, 2022).

Por fim, conforme alerta Leher (2022), há uma crescente dissociação entre a "propriedade do capital" e a "direção do negócio", ainda que o controle efetivo permaneça nas mãos dos investidores. A composição dos conselhos de administração e das instâncias decisórias reflete a força dos acionistas, sobretudo dos majoritários, cujas decisões estratégicas passam a orientar o funcionamento das instituições. Nesse contexto, os dirigentes acadêmicos tendem a ocupar posições periféricas no processo decisório, subordinados a diretrizes que não são determinadas prioritariamente por princípios educacionais, mas pelas dinâmicas do mercado financeiro e pelas exigências de rentabilidade do capital.

Essa complexa configuração da educação superior brasileira exigiu a articulação de múltiplas fontes de pesquisa, com o objetivo de captar a inserção das matrículas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, nas modalidades presencial e a distância, no interior das IES com fins lucrativos. Busca-se, assim, identificar a presença desses cursos na estrutura dos principais conglomerados educacionais financeirizados, com destaque para Cogna, Ânima, Yduqs, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul Educacional e Estácio, que figuram entre os grupos consolidadores do mercado. Esses grupos reúnem, sob sua gestão, diversas IES com oferta de cursos de Educação Física em todo o território nacional.

Adicionalmente, procedeu-se à distinção entre os grupos listados na bolsa de valores e aqueles que, embora atuem no setor privado com fins lucrativos, não possuem capital aberto, de modo a evidenciar diferentes formas de inserção na dinâmica da financeirização. Para tanto, adotou-se como referência metodológica o procedimento desenvolvido por Silva (2026).

A identificação das IES por grupo econômico exigiu procedimentos diferenciados conforme o grau de transparência documental de cada conglomerado. Dois grupos apresentaram bases públicas já estruturadas: a Cogna Educação registrou 145 IES em arquivo institucional em formato Excel, enquanto a YDUQS apresentou 69 IES em base equivalente. Nos demais grupos, o levantamento demandou o cruzamento entre portfólios institucionais, códigos do sistema e-MEC e busca manual por mantenedoras.

No grupo Ser Educacional, partindo de cinco instituições centrais, o desdobramento das mantenedoras resultou em 54 IES. Na Ânima Educação, embora o portfólio oficial reúna 18 instituições principais, a verificação dos múltiplos registros institucionais elevou o total para 53 IES. No Cruzeiro do Sul Educacional, mesmo com ajustes decorrentes de registros adicionais vinculados à Universidade Positivo, o grupo permaneceu com 13 IES. Já a Vitru Educação, embora apresente apenas duas instituições principais, Uniasselvi e UniCesumar, alcança 16 IES quando considerados os registros adicionais vinculados às respectivas mantenedoras.

Ao final, o procedimento permitiu identificar 350 IES distribuídas nos seis grupos financeirizados, organizadas em base unificada para posterior cruzamento com os microdados do INEP, evidenciando que a estrutura efetiva desses conglomerados ultrapassa o número de marcas educacionais mais visíveis e revela elevada capilaridade institucional e complexidade organizacional.

A partir da base institucional previamente identificada, realizou-se a coleta, nos microdados do INEP, das matrículas do curso de Educação Física no período de 2014 a 2023, tomando como referência exclusivamente os códigos das IES pertencentes aos grupos anteriormente mapeados segundo o procedimento metodológico de Silva (2026).

O recorte considerou a categoria administrativa privada com fins lucrativos, distinguindo as matrículas por modalidade de oferta presencial e EaD, bem como por grau acadêmico bacharelado e licenciatura, permitindo captar simultaneamente as variações de oferta, a reorganização interna do curso e as estratégias diferenciadas de expansão entre modalidades.

Para fins analíticos, os dados foram tabulados em dois grandes segmentos: de um lado, os seis principais grupos educacionais financeirizados, Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul Educacional e Vitru Educação, e, de outro, o segmento denominado “Privadas não listadas”, correspondente às IES privadas que não pertencem a grupos com capital aberto em bolsa, reunindo organizações empresariais fora da lógica acionária direta. Trata-se de uma distinção metodológica destinada a separar o universo

financeirizado vinculado ao mercado de capitais do restante da oferta privada lucrativa, permitindo comparação analítica entre diferentes padrões de expansão e concentração das matrículas (Silva, 2026).

A tabela 23 evidencia uma expansão muito intensa das matrículas em licenciatura e bacharelado em Educação Física no setor privado com fins lucrativos entre 2014 e 2023, passando de 88.907 para 306.564 matrículas, com acréscimo absoluto de 217.657 e crescimento de 244,8%. Desse total, os grupos educacionais financeirizados ampliaram suas matrículas de 57.667 para 205.693, isto é, mais 148.026 matrículas e variação de 256,7%, enquanto o segmento das privadas não listadas cresceu de 31.240 para 100.871, com aumento de 69.631 matrículas e expansão de 222,9%. Em termos proporcionais, os grupos financeirizados já concentravam 64,9% das matrículas em 2014 e passaram a responder por 67,1% em 2023, ao passo que as privadas não listadas recuaram de 35,1% para 32,9%. Esses percentuais indicam que o crescimento do curso no setor privado foi acompanhado por avanço da concentração das matrículas nos conglomerados financeirizados.

Tabela 23: Evolução das Matrículas em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais entre 2014 e 2023.

		GRUPOS EDUCACIONAIS FINANCEIRIZADOS (B)							
	PRIVADAS NÃO LISTADAS (A)	**ÂNIMA**	**COGNA**	**CRUZEIRO DO SUL**	**SER EDUCACIONAL**	**VITRU**	**YDUQS**	***TOTAL (B)***	***TOTAL (A+B)***
2014	31.240	4.352	30.793	3.351	5.506	991	12.674	57.667	88.907
2015	34.583	4.549	46.215	4.245	6.900	3.502	15.178	80.589	115.172
2016	35.488	4.805	65.031	7.190	6.997	6.191	17.067	107.281	142.769
2017	44.924	5.184	72.615	8.975	6.410	10.606	17.128	120.918	165.842
2018	78.811	5.450	65.114	10.453	6.603	29.191	17.063	133.874	212.685
2019	91.148	5.569	59.323	11.463	6.475	44.629	16.506	143.965	235.113
2020	95.966	4.837	50.440	12.289	3.972	58.252	19.165	148.955	244.921
2021	91.279	5.371	45.662	13.508	3.514	76.028	17.470	161.553	252.832
2022	88.182	7.592	43.768	10.033	7.096	96.502	17.269	182.260	270.442
2023	100.871	8.924	47.413	8.987	7.485	114.034	18.850	205.693	306.564

Fonte: Elaborado a partir da metodologia de Silva (2026) que utiliza os microdados do INEP, Sites Oficiais dos Grupos/IES e E-Mec.

Entre os grupos, a Cogna aparece como força dominante no início da série. Em 2014, possuía 30.793 matrículas, o equivalente a 34,6% do total geral e 53,4% do total dos grupos financeirizados. Seu movimento foi de forte expansão até 2017, quando alcançou 72.615 matrículas, mas depois passou a registrar retração, chegando a 47.413 em 2023. Ainda assim, encerrou o período com crescimento de 54,0% em relação a 2014 e manteve peso expressivo no total geral (15,5%) e entre os grupos (23,1%). A trajetória da Cogna revela, portanto, uma liderança inicial muito forte, seguida de perda relativa de centralidade no decorrer da década.

O caso mais marcante da tabela é o da Vitru, que partiu de apenas 991 matrículas em 2014 (1,1% do total geral e 1,7% entre os grupos) e alcançou 114.034 em 2023, tornando-se o principal grupo da série. O aumento absoluto foi de 113.043 matrículas, com crescimento extraordinário de 11.406,1%. Em 2023, a Vitru concentrou 37,2% de todas as matrículas da tabela e 55,4% do total dos grupos financeirizados. Esse desempenho indica uma mudança estrutural no padrão de concentração, pois a hegemonia antes exercida pela Cogna desloca-se para a Vitru ao final do período.

Os demais grupos apresentaram crescimento mais moderado, mas também contribuíram para a expansão concentrada. A Yduqs saiu de 12.674 para 18.850 matrículas, com aumento de 48,7%, embora sua participação relativa no total geral tenha diminuído de 14,3% para 6,1%. A Ânima elevou-se de 4.352 para 8.924 matrículas, crescimento de 105,1%, mantendo participação mais reduzida no total geral, de 4,9% para 2,9%. A Cruzeiro do Sul cresceu de 3.351 para 8.987, com expansão de 168,2%, passando de 3,8% para 2,9% do total geral. A Ser Educacional, por sua vez, foi de 5.506 para 7.485, com crescimento de 35,9%, reduzindo seu peso relativo de 6,2% para 2,4%. Em conjunto, esses dados mostram que, embora quase todos os grupos tenham ampliado matrículas em termos nominais, o crescimento foi muito desigual, beneficiando sobretudo a Vitru.

As privadas não listadas também apresentaram expansão expressiva, saindo de 31.240 para 100.871 matrículas. Houve crescimento especialmente forte entre 2017 e 2018, quando passaram de 44.924 para 78.811 matrículas, variação de 75,4% em apenas um ano. Mesmo assim, esse segmento não ampliou sua participação relativa no conjunto; ao contrário, perdeu espaço proporcional diante do avanço mais acelerado dos grupos financeirizados. Isso indica que o crescimento das instituições privadas fora da bolsa foi relevante em termos absolutos, mas insuficiente para frear o fortalecimento do bloco financeirizado.

Em síntese, a tabela demonstra que a expansão das matrículas em Educação Física no setor privado lucrativo ocorreu de forma simultaneamente ampliada e concentrada. O total de matrículas mais que triplicou no período, mas esse crescimento foi apropriado majoritariamente pelos grupos educacionais financeirizados, cuja participação passou de 64,9% para 67,1%. A série também evidencia uma reconfiguração interna desse bloco: a centralidade inicial da Cogna cede lugar à ascensão avassaladora da Vitru, que se torna o principal polo de concentração das matrículas em 2023. Assim, os dados sugerem que a evolução do curso de Educação Física acompanha o movimento mais amplo de concentração e reorganização do ensino superior privado lucrativo em torno de grandes conglomerados.

A tabela 24 mostra que a expansão das matrículas em Educação Física no setor privado com fins lucrativos, entre 2014 e 2023, esteve diretamente associada ao avanço da modalidade de EaD, enquanto o presencial perdeu peso relativo em praticamente todos os segmentos analisados. O movimento geral revela uma reestruturação da oferta, na qual a EaD deixa de ocupar posição secundária e passa a concentrar parcela crescente das matrículas, sobretudo entre os grupos educacionais financeirizados.

Tabela 24: Evolução das Matrículas em licenciatura e bacharelado em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais por modalidade de ensino – EaD e presencial – entre 2014 e 2023.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
PRIVADAS NÃO LISTADAS										
Curso a distância			336	4.994	27.893	43.535	57.383	61.290	62.870	75.410
Presencial	31.240	34.583	35.152	39.930	50.918	47.613	38.583	29.989	25.312	25.461
ÂNIMA										
Curso a distância			96	104	332	518	745	1.802	3.909	5.775
Presencial	4.352	4.549	4.709	5.080	5.118	5.051	4.092	3.569	3.683	3.149
COGNA										
Curso a distância	20.260	34.215	53.276	60.899	52.998	49.316	42.976	39.940	40.069	44.381
Presencial	10.533	12.000	11.755	11.716	12.116	10.007	7.464	5.722	3.699	3.032
CRUZEIRO DO SUL										
Curso a distância			2.322	3.742	4.478	6.404	8.315	10.455	8.236	7.852
Presencial	3.351	4.245	4.868	5.233	5.975	5.059	3.974	3.053	1.797	1.135
SER EDUCACIONAL										
Curso a distância					24	35	239	319	4.238	4.246
Presencial	5.506	6.900	6.997	6.410	6.579	6.440	3.733	3.195	2.858	3.239
VITRU										
Curso a distância		2.445	5.207	9.713	28.354	43.756	57.498	75.493	96.045	113.534
Presencial	991	1.057	984	893	837	873	754	535	457	500
YDUQS										
Curso a distância				783	1.759	2.449	5.001	6.691	7.522	9.398
Presencial	12.674	15.178	17.067	16.345	15.304	14.057	14.164	10.779	9.747	9.452

Fonte: Elaborado a partir da metodologia de Silva (2026) que utiliza os microdados do INEP, Sites Oficiais dos Grupos/IES e E-Mec.

No segmento das privadas não listadas, observa-se que a EaD era inexistente na série até 2015 e passa a aparecer em 2016 com apenas 336 matrículas. A partir daí, ocorre expansão muito acelerada: 4.994 em 2017, 27.893 em 2018 e 75.410 em 2023. Já o presencial, que registrava 31.240 matrículas em 2014, alcança seu ponto mais alto em 2018, com 50.918, mas depois entra em retração contínua até chegar a 25.461 em 2023, abaixo inclusive do volume inicial da série. Em termos proporcionais, em 2023 a EaD já correspondia a 74,8% das matrículas das privadas não listadas, contra apenas 25,2% do presencial. Isso mostra que, mesmo fora das holdings listadas, a expansão recente do curso foi sustentada principalmente pela EaD.

Na Ânima, a EaD também surge tardiamente, mas cresce de forma consistente: de 96 matrículas em 2016 para 5.775 em 2023. No mesmo período, o presencial cai de 4.709 para 3.149. Em 2023, a EaD já representava 64,7% das matrículas do grupo, enquanto o presencial respondia por 35,3%. Trata-se de uma inflexão importante, pois o grupo sai de uma configuração integralmente presencial para uma predominância da modalidade de EaD ao final da série.

Na Cogna, a presença da EaD é estrutural desde o início do período. Em 2014, o grupo já possuía 20.260 matrículas a distância e 10.533 presenciais, isto é, a EaD concentrava 65,8% do total do grupo, contra 34,2% do presencial. Em 2023, essa assimetria se aprofunda: 44.381 matrículas em EaD e apenas 3.032 no presencial, o que significa 93,6% das matrículas do grupo na modalidade a distância e apenas 6,4% na presencial. Embora a Cogna tenha reduzido seu volume total ao longo da série em comparação com seu pico de 2017, sua estrutura interna torna-se cada vez mais dependente da EaD.

Na Cruzeiro do Sul, o processo é semelhante. A EaD aparece a partir de 2016 com 2.322 matrículas e cresce até 10.455 em 2021, encerrando 2023 com 7.852. O presencial, por sua vez, cai de 3.351 em 2014 para 1.135 em 2023. Em termos percentuais, em 2023 a EaD respondia por 87,4% das matrículas do grupo, contra 12,6% do presencial. Assim, ainda que o grupo não tenha o mesmo volume absoluto de Cogna e Vitru, também revela forte migração para o ensino a distância.

No Ser Educacional, o dado mais expressivo é a entrada tardia, porém rápida, da EaD. Até 2017, o grupo não registrava matrículas nessa modalidade; em 2018 aparecem apenas 24 matrículas, passando para 4.246 em 2023. O presencial, por outro lado, declina de 5.506 em 2014 para 3.239 em 2023. Com isso, em 2023, a EaD já representava 56,7% das matrículas do grupo, e o presencial, 43,3%. O caso do Ser é importante porque mostra uma mudança relativamente brusca de perfil na fase final da série.

A Vitru é o caso mais emblemático de especialização em EaD. Em 2015, o grupo já contava com 2.445 matrículas a distância, número que salta para 28.354 em 2018, 57.498 em 2020 e 113.534 em 2023. No sentido oposto, o presencial permanece residual, oscilando entre 991 em 2014 e 500 em 2023. Em termos proporcionais, a EaD representava 99,6% das matrículas do grupo em 2023, enquanto o presencial correspondia a apenas 0,4%. Isso demonstra que a expansão da Vitru no curso de Educação Física está assentada quase integralmente na modalidade a distância.

Na Yduqs, a EaD também aparece de forma tardia, iniciando em 2017 com 783 matrículas e alcançando 9.398 em 2023. O presencial recua de 12.674 em 2014 para 9.452 em

2023. Em 2023, a EaD já respondia por 49,9% das matrículas do grupo, praticamente empatando com o presencial, que detinha 50,1%. A Yduqs, portanto, apresenta uma transição mais equilibrada do que os demais grupos, embora a tendência de crescimento da EaD também seja bastante nítida.

Tomando o conjunto da tabela, percebe-se que a expansão da Educação Física no setor privado lucrativo não ocorreu de forma homogênea entre as modalidades. O presencial perdeu centralidade ao longo do período, com retração ou estagnação em quase todos os grupos, enquanto a EaD passou a sustentar o crescimento, sobretudo a partir da segunda metade da década. Em vários casos, como Cogna, Cruzeiro do Sul e Vitru, a modalidade de EaD tornou-se francamente dominante, superando 87% das matrículas em 2023. Em outros, como Ânima e Ser Educacional, a EaD também ultrapassa a metade do total, e na Yduqs já alcança proporção equivalente à do presencial.

Em síntese, a tabela demonstra que a expansão do curso de Educação Física acompanhou o movimento mais amplo de reorganização do ensino superior privado lucrativo, no qual a EaD se converte no principal vetor de crescimento. Os dados nominais e percentuais indicam que não se trata apenas de aumento de matrículas, mas de uma mudança estrutural no padrão de oferta, com crescente predomínio da EaD e perda relativa do ensino presencial, especialmente nos grupos educacionais financeirizados.

A tabela 25 demonstra que a expansão das matrículas em Educação Física no setor privado com fins lucrativos, entre 2014 e 2023, foi acompanhada por uma nítida reconfiguração do peso entre bacharelado e licenciatura, com forte avanço do primeiro e perda relativa do segundo. Em termos gerais, os dados indicam que o crescimento do curso foi sustentado principalmente pelo bacharelado, enquanto a licenciatura apresentou, na maior parte dos segmentos, estagnação ou retração proporcional.

Tabela 25: Evolução das Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos nos grupos educacionais por grau acadêmico – bacharelado e licenciatura – entre 2014 e 2023.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
PRIVADAS NÃO LISTADAS										
Bacharelado	11.667	13.923	15.843	24.523	56.631	70.701	75.339	72.687	71.837	81.700
Licenciatura	19.573	20.660	19.645	20.401	22.180	20.447	20.627	18.592	16.345	19.171
ÂNIMA										
Bacharelado	2.664	3.057	3.588	4.251	4.830	5.214	4.604	4.729	6.389	7.563
Licenciatura	1.688	1.492	1.217	933	620	355	233	642	1.203	1.361
COGNA										
Bacharelado	4.764	5.966	7.019	11.788	14.551	16.664	17.556	17.238	17.750	20.699
Licenciatura	26.029	40.249	58.012	60.827	50.563	42.659	32.884	28.424	26.018	26.714
CRUZEIRO DO SUL										

Bacharelado	1.804	2.452	3.076	3.804	4.837	6.437	7.554	9.073	7.104	6.832
Licenciatura	1.547	1.793	4.114	5.171	5.616	5.026	4.735	4.435	2.929	2.155
SER EDUCACIONAL										
Bacharelado	2.973	4.017	4.798	4.278	5.011	5.434	3.674	3.361	5.593	5.939
Licenciatura	2.533	2.883	2.199	2.132	1.592	1.041	298	153	1.503	1.546
VITRU										
Bacharelado	466	506	579	2.224	17.994	31.368	42.449	57.917	74.514	88.166
Licenciatura	525	2.996	5.612	8.382	11.197	13.261	15.803	18.111	21.988	25.868
YDUQS										
Bacharelado	7.177	9.103	10.659	11.714	12.882	13.435	16.181	15.226	15.389	17.094
Licenciatura	5.497	6.075	6.408	5.414	4.181	3.071	2.984	2.244	1.880	1.756

Fonte: Elaborado a partir da metodologia de Silva (2026) que utiliza os microdados do INEP, Sites Oficiais dos Grupos/IES e E-Mec.

No grupo das privadas não listadas, o bacharelado passou de 11.667 matrículas em 2014 para 81.700 em 2023, com aumento absoluto de 70.033 e crescimento de 600,3%. Já a licenciatura saiu de 19.573 para 19.171, com redução de 402 matrículas, equivalendo a -2,1%. Em consequência, a composição interna desse segmento se alterou profundamente: em 2014, o bacharelado representava 37,3% das matrículas e a licenciatura, 62,7%; em 2023, o bacharelado passou a responder por 81,0%, enquanto a licenciatura caiu para 19,0%. Trata-se de uma inversão estrutural do perfil da oferta, na qual o crescimento recente se concentrou quase exclusivamente no bacharelado.

Na Ânima, o bacharelado cresceu de 2.664 para 7.563 matrículas entre 2014 e 2023, com variação de 183,9%, ao passo que a licenciatura recuou de 1.688 para 1.361, queda de 19,4%. Em 2014, o grupo apresentava distribuição relativamente menos desigual, com 61,2% das matrículas no bacharelado e 38,8% na licenciatura. Em 2023, essa diferença se amplia: o bacharelado passa a representar 84,8% das matrículas do grupo, e a licenciatura, apenas 15,2%. O movimento revela que a expansão da Ânima também se concentrou fortemente no bacharelado.

Na Cogna, embora o bacharelado tenha crescido de 4.764 para 20.699 matrículas, com expansão de 334,5%, a licenciatura permaneceu como componente historicamente muito relevante, ainda que com perda de centralidade ao longo da série. Em 2014, a licenciatura concentrava 26.029 matrículas, contra 4.764 do bacharelado, correspondendo a 84,5% do total do grupo, enquanto o bacharelado respondia por apenas 15,5%. Em 2023, a diferença diminui bastante: a licenciatura fica com 26.714 matrículas (56,3%) e o bacharelado com 20.699 (43,7%). Assim, a Cogna segue como o grupo em que a licenciatura mantém maior peso relativo, mas o crescimento do bacharelado alterou de modo importante essa composição.

Na Cruzeiro do Sul, o bacharelado avançou de 1.804 para 6.832 matrículas, crescimento de 278,7%, enquanto a licenciatura aumentou de 1.547 para 2.155, variação de 39,3%. Em termos proporcionais, o bacharelado passou de 53,8% das matrículas em 2014 para 76,0% em 2023, ao passo que a licenciatura caiu de 46,2% para 24,0%. Apesar de ambos os graus aparecerem na trajetória do grupo, o bacharelado consolidou-se como eixo dominante no final do período.

No Ser Educacional, o bacharelado saiu de 2.973 para 5.939 matrículas, expansão de 99,8%, enquanto a licenciatura recuou de 2.533 para 1.546, redução de 39,0%. Em 2014, o bacharelado representava 54,0% das matrículas do grupo e a licenciatura, 46,0%. Em 2023, a participação do bacharelado sobe para 79,3%, contra 20,7% da licenciatura. O grupo, portanto, também acompanhou a tendência de deslocamento da expansão para o bacharelado.

A Vitru apresenta o caso mais expressivo de crescimento absoluto no bacharelado. Essa modalidade passou de 466 matrículas em 2014 para 88.166 em 2023, com aumento extraordinário de 87.700 matrículas e crescimento de 18.819,7%. A licenciatura também cresceu muito, de 525 para 25.868, o que representa variação de 4.827,2%. Contudo, o ritmo do bacharelado foi muito superior, o que alterou a composição interna do grupo: em 2014, o bacharelado representava 47,0% das matrículas da Vitru e a licenciatura, 53,0%; em 2023, o bacharelado alcança 77,3%, e a licenciatura fica com 22,7%. Isso evidencia que a liderança recente da Vitru no total das matrículas está fortemente associada à expansão do bacharelado.

Na Yduqs, o bacharelado cresceu de 7.177 para 17.094 matrículas, aumento de 138,2%, enquanto a licenciatura caiu de 5.497 para 1.756, retração de 68,1%. Em 2014, o grupo já tinha predominância do bacharelado, com 56,6% das matrículas, contra 43,4% da licenciatura. Em 2023, essa concentração torna-se muito mais intensa: 90,7% das matrículas estavam no bacharelado, e apenas 9,3% na licenciatura. Entre os grupos analisados, a Yduqs aparece como um dos casos mais nítidos de esvaziamento relativo da licenciatura.

Tomando o conjunto dos dados, a tabela sugere que a expansão da Educação Física no setor privado lucrativo foi marcada por uma progressiva hegemonia do bacharelado. Em quase todos os grupos, o bacharelado ampliou significativamente sua participação relativa, enquanto a licenciatura perdeu espaço. Essa tendência foi especialmente forte nas privadas não listadas, na Vitru, na Yduqs, na Ânima e no Ser Educacional. A única exceção parcial é a Cogna, na qual a licenciatura ainda mantém maioria em 2023, embora em patamar bem inferior ao do início da série.

Em síntese, a tabela 25 mostra que o crescimento das matrículas em Educação Física não ocorreu de modo equilibrado entre os graus acadêmicos. O bacharelado tornou-se o

principal vetor de expansão do curso no setor privado com fins lucrativos, enquanto a licenciatura perdeu centralidade na maior parte dos grupos. Os dados nominais e percentuais evidenciam, assim, uma mudança estrutural na configuração da oferta, indicando que a expansão recente da Educação Física foi sustentada sobretudo por formações mais voltadas ao bacharelado do que à licenciatura.

A tabela 26 permite observar, de modo específico, como se configura a concentração das matrículas em Educação Física no setor privado com fins lucrativos no último ano da série histórica, isto é, em 2023. O interesse analítico, nesse ponto, consiste em compreender o comportamento da distribuição das matrículas em relação ao número de IES com registros em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, identificando em que medida a presença institucional de cada grupo se converte, ou não, em capacidade efetiva de concentração estudantil.

Os dados evidenciam que a distribuição das matrículas não acompanha proporcionalmente a distribuição do número de instituições, revelando forte assimetria entre a quantidade de IES e o volume de estudantes atendidos. Tal descompasso expressa distintos níveis de concentração e captação entre os grupos educacionais, indicando que a expansão institucional, por si só, não garante maior densidade de matrículas.

Esse fenômeno também se relaciona diretamente com a organização da modalidade de EaD, na qual uma única IES pode operar por meio de centenas de polos de apoio presencial, ampliando significativamente sua capacidade de captação e concentração de estudantes sem a necessidade de expansão proporcional do número de instituições credenciadas. Desse modo, a lógica da EaD intensifica os processos de concentração de matrículas, contribuindo para a centralização da oferta em grandes grupos educacionais.

Tabela 26: Concentração de IES e Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos da educação superior brasileira em 2023 por grupos educacionais.

Grupo	Qtd. IES	Representação Percentual	Qtd. Matrículas	Representação Percentual
PRIVADAS NÃO LISTADAS	253	65,4%	100.871	32,9%
ÂNIMA	22	5,7%	8.924	2,9%
COGNA	48	12,4%	47.413	15,5%
CRUZEIRO DO SUL	11	2,8%	8.987	2,9%
SER EDUCACIONAL	16	4,1%	7.485	2,4%
VITRU	5	1,3%	114.034	37,2%
YDUQS	32	8,3%	18.850	6,1%
Total Geral	**387**		**306.564**	

Fonte: Elaborado a partir da metodologia de Silva (2026) que utiliza os microdados do INEP, Sites Oficiais dos Grupos/IES e E-Mec.

Observa-se que há uma diferença significativa entre o total de IES pertencentes a cada grupo educacional e o número de instituições que, de fato, possuem matrículas em cursos de

Educação Física. Para fins analíticos, consideramos inicialmente o conjunto total de IES vinculadas a cada grupo e, em seguida, identificamos aquelas que registram ao menos uma matrícula em cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física. Esse procedimento permite delimitar com maior precisão a presença efetiva da área no interior dos conglomerados educacionais.

Como exemplo, no caso da Cogna, foi identificado um total de 145 IES sob sua estrutura institucional. No entanto, apenas 48 dessas instituições apresentam matrículas em cursos de Educação Física. Esse dado evidencia que, embora os grupos educacionais possuam ampla capilaridade institucional, a oferta de cursos não se distribui de forma homogênea entre as diferentes áreas de formação, indicando estratégias diferenciadas de alocação e expansão dos cursos no interior desses conglomerados.

O segmento das privadas não listadas reúne a maior quantidade de instituições, com 253 IES, correspondendo a 65,4% do total de 387 IES identificadas. Contudo, esse amplo predomínio institucional não se converte em hegemonia nas matrículas, já que esse segmento concentra 100.871 matrículas, equivalentes a 32,9% do total de 306.564. Isso significa que, embora quase dois terços das IES estejam fora dos grupos financeirizados, elas respondem por apenas cerca de um terço das matrículas, o que indica menor capacidade média de concentração estudantil por instituição.

Em sentido oposto, a Vitru apresenta o caso mais expressivo de concentração. Com apenas 5 IES, ou 1,3% do total de instituições, o grupo concentra 114.034 matrículas, correspondentes a 37,2% do total geral. Em outros termos, um grupo com presença institucional extremamente reduzida, em termos numéricos, supera sozinho todos os demais segmentos em volume de matrículas, inclusive as privadas não listadas. Esse dado revela elevadíssimo grau de centralização da oferta e forte capacidade de concentração estudantil em poucas instituições.

A Cogna também ocupa posição de destaque. O grupo reúne 48 IES, representando 12,4% do total, e concentra 47.413 matrículas, o equivalente a 15,5% do total geral. Trata-se do segundo maior volume de matrículas da tabela, atrás apenas da Vitru e das privadas não listadas. Embora sua participação em número de IES seja muito inferior à das privadas não listadas, sua participação nas matrículas é proporcionalmente mais elevada, indicando também importante concentração.

A Yduqs aparece com 32 IES (8,3%) e 18.850 matrículas (6,1%). Já a Ânima possui 22 IES (5,7%) e 8.924 matrículas (2,9%). A Ser Educacional reúne 16 IES (4,1%) e 7.485 matrículas (2,4%). A Cruzeiro do Sul apresenta 11 IES (2,8%) e 8.987 matrículas (2,9%). Esses grupos têm participação menor no total geral, mas compõem, em conjunto, o bloco dos

conglomerados financeirizados que disputam de forma concentrada o mercado da Educação Física privada lucrativa.

Quando se somam os seis grupos financeirizados, chega-se a 134 IES, equivalentes a 34,6% do total institucional, mas a 205.693 matrículas, isto é, 67,1% do total geral. Em contraste, as privadas não listadas, com 65,4% das IES, ficam com apenas 32,9% das matrículas. Esse contraste é o principal achado da tabela: os grupos financeirizados detêm pouco mais de um terço das instituições, mas concentram mais de dois terços das matrículas, evidenciando que o mercado da Educação Física privada lucrativa em 2023 é fortemente marcado pela concentração das matrículas em poucas redes empresariais.

Em síntese, a tabela demonstra que a estrutura do setor, no último ano da série, não pode ser compreendida apenas pela contagem do número de IES. O dado decisivo é que a concentração das matrículas ocorre de forma muito mais intensa nos grupos financeirizados, sobretudo na Vitru e na Cogna, enquanto as privadas não listadas, apesar de numerosas, apresentam menor capacidade de absorção estudantil. Assim, a relação entre quantidade de instituições e volume de matrículas revela um padrão de concentração oligopolizada, no qual poucos grupos controlam a maior parte da oferta efetiva de Educação Física no setor privado com fins lucrativos.

A tabela 27 permite observar, em escala institucional, como a concentração das matrículas em Educação Física no setor privado com fins lucrativos se materializa no último ano da série, isto é, em 2023, considerando o universo de 387 IES identificado na pesquisa. O ranking evidencia que a concentração não ocorre apenas entre grupos econômicos, mas também no interior de instituições específicas, que passam a responder por parcelas muito expressivas do total de matrículas do curso. Nesse sentido, a tabela apresenta o recorte acumulado de 80% das matrículas, o que corresponde a apenas 18 IES, revelando que uma fração muito reduzida do conjunto institucional é responsável pela maior parte da oferta. Assim, o interesse analítico recai sobre a capacidade que determinadas instituições têm de polarizar a distribuição das matrículas, evidenciando um padrão de centralização bastante elevado.

Tabela 27: Ranking de IES por Matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos da educação superior brasileira em 2023 por grupos educacionais.

Código da IES	IES	Matrículas em 2023	Grupo	Matrículas Acumuladas	% Acumulado
1196	UNIVERSIDADE CESUMAR	60.416	VITRU	60.416	19,7%
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	53.333	VITRU	113.749	37,1%
298	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ANHANGUERA	42.859	COGNA	156.608	51,1%
322	UNIVERSIDADE PAULISTA	26.150	PRIVADAS NÃO LISTADAS	182.758	59,6%

1491	FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA	14.391	PRIVADAS NÃO LISTADAS	197.149	64,3%
163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	11.317	YDUQS	208.466	68,0%
1446	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	7.082	PRIVADAS NÃO LISTADAS	215.548	70,3%
3649	FACULDADE CIDADE VERDE	4.095	PRIVADAS NÃO LISTADAS	219.643	71,6%
4751	FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIENCIAS DO NORTE DO PARANÁ	3.769	PRIVADAS NÃO LISTADAS	223.412	72,9%
221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	3.665	CRUZEIRO DO SUL	227.077	74,1%
1853	FACULDADE DE TECNOLOGIA IBTA	3.302	PRIVADAS NÃO LISTADAS	230.379	75,1%
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	2.794	SER EDUCACIONAL	233.173	76,1%
1294	FACULDADE DAS AMÉRICAS	2.785	PRIVADAS NÃO LISTADAS	235.958	77,0%
3840	FACULDADES INTEGRADAS FACVEST	2.384	PRIVADAS NÃO LISTADAS	238.342	77,7%
496	UNIVERSIDADE DE FRANCA	2.249	CRUZEIRO DO SUL	240.591	78,5%
466	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	2.163	ÂNIMA	242.754	79,2%
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA	2145	PRIVADAS NÃO LISTADAS	244.899	79,9%
4702	FACULDADE DE TECNOLOGIA GESTÃO & MARKETING	2145	PRIVADAS NÃO LISTADAS	247.044	80,6%

Fonte: Elaborado a partir da metodologia de Silva (2026) que utiliza os microdados do INEP, Sites Oficiais dos Grupos/IES e E-Mec.

As duas primeiras posições do ranking são ocupadas por instituições da Vitru, o que confirma a centralidade do grupo já observada na tabela anterior. A Universidade Cesumar aparece em primeiro lugar, com 60.416 matrículas, o que corresponde, sozinha, a 19,7% do total geral de 306.564 matrículas. Em seguida, o Centro Universitário Leonardo da Vinci registra 53.333 matrículas, equivalentes a 17,4% do total. Somadas, essas duas IES concentram 113.749 matrículas e alcançam 37,1% de participação acumulada. Isso significa que apenas duas instituições já respondem por mais de um terço de todas as matrículas em Educação Física do setor privado lucrativo no país.

Na terceira posição, surge a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, da Cogna, com 42.859 matrículas, o equivalente a 14,0% do total geral. Quando se agregam as três primeiras colocadas, o acumulado atinge 156.608 matrículas, isto é, 51,1% do total. Em outros termos, apenas três IES concentram mais da metade de todas as matrículas em Educação Física do setor privado com fins lucrativos em 2023. Esse é, sem dúvida, o principal resultado da tabela, pois demonstra um grau extremamente elevado de concentração institucional.

A partir da quarta posição, aparecem instituições das privadas não listadas, com destaque para a Universidade Paulista, que possui 26.150 matrículas, correspondentes a 8,5% do total. Em seguida, a Faculdade Internacional de Curitiba registra 14.391 matrículas, equivalentes a 4,7%. Com essas duas instituições, o acumulado sobe para 197.149 matrículas, alcançando 64,3% do total. Isso indica que as cinco primeiras colocadas já concentram

praticamente dois terços das matrículas da tabela, reforçando a ideia de que a expansão do curso se dá de forma fortemente concentrada em poucas IES de grande porte.

Na sexta posição, a Universidade Estácio de Sá, da Yduqs, aparece com 11.317 matrículas, representando 3,7% do total. Com isso, as seis primeiras instituições chegam a 68,0% de participação acumulada. Da sétima à nona posição, figuram novamente IES das privadas não listadas: o Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN, com 7.082 matrículas (2,3%); a Faculdade Cidade Verde, com 4.095 (1,3%); e a Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná, com 3.769 (1,2%). Nesse ponto, o acumulado já alcança 72,9%, o que significa que apenas nove instituições concentram quase três quartos das matrículas.

A décima e a décima quinta posições trazem duas instituições da Cruzeiro do Sul: a Universidade Cruzeiro do Sul, com 3.665 matrículas (1,2%), e a Universidade de Franca, com 2.249 (0,7%). A Ser Educacional aparece com a Faculdade Educacional da Lapa, somando 2.794 matrículas (0,9%), enquanto a Ânima surge com a Universidade Anhembi Morumbi, com 2.163 matrículas (0,7%). Esses números mostram que, embora esses grupos estejam presentes no ranking, sua participação institucional é bem inferior àquela exercida pelas duas principais IES da Vitru e pela principal IES da Cogna.

Outro aspecto importante é o peso das privadas não listadas no ranking. Embora, no plano agregado, esse segmento apareça atrás dos grupos financeirizados em volume total de matrículas, várias de suas instituições ocupam posições relevantes entre as de maior porte. Além da Universidade Paulista e da Faculdade Internacional de Curitiba, também figuram no ranking instituições como UNIPLAN, Faculdade Cidade Verde, Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná, Faculdade de Tecnologia IBTA, Faculdade das Américas, Faculdades Integradas FACVEST, Faculdade Integrada da Grande Fortaleza e Faculdade de Tecnologia Gestão & Marketing. Isso mostra que o segmento das não listadas é internamente heterogêneo: apesar de muito pulverizado em número de IES, abriga algumas instituições com elevada capacidade de concentração.

Em termos de corte acumulativo, os dados são bastante expressivos. As 2 primeiras IES concentram 37,1% das matrículas; as 3 primeiras, 51,1%; as 5 primeiras, 64,3%; as 10 primeiras, 74,1%; e as 18 primeiras, 80,6%. Esse padrão revela que a concentração institucional é extremamente elevada e que a maior parte da oferta efetiva do curso está nas mãos de um conjunto muito restrito de instituições. A tabela, portanto, complementa as evidências anteriores ao demonstrar que a concentração não é apenas de grupos, mas de IES líderes, que operam como polos centrais de absorção das matrículas.

Em síntese, a tabela 27 mostra que, em 2023, a oferta de Educação Física no setor privado com fins lucrativos é fortemente concentrada em poucas instituições de grande porte. A liderança da Vitru, com suas duas principais IES respondendo por 37,1% do total, somada ao peso da principal IES da Cogna, faz com que apenas três instituições concentrem mais da metade das matrículas do país. Esse quadro evidencia um padrão de concentração institucional altamente seletivo, no qual poucas IES comandam o mercado da Educação Física privada lucrativa, reforçando o caráter oligopolizado já identificado nas análises anteriores.

Em conjunto, as tabelas 23, 22, 25, 26 e 27 permitem concluir que a expansão da Educação Física no setor privado com fins lucrativos, entre 2014 e 2023, foi marcada por uma lógica de crescimento ancorada na concentração empresarial, na expansão da EaD, na predominância do bacharelado e na centralização institucional. O setor apresentou crescimento expressivo; contudo, esse processo ocorreu de forma desigual, favorecendo grupos e IES com maior capacidade de operação em larga escala. Como resultado, observa-se um mercado em que a ampliação das matrículas não corresponde à desconcentração da oferta; ao contrário, aprofunda a polarização em torno de um número restrito de agentes institucionais

Do ponto de vista diagnóstico, o quadro revela que a Educação Física privada lucrativa passou por uma reconfiguração estrutural, na qual a expansão quantitativa veio acompanhada de maior concentração de mercado e redefinição do padrão de oferta. Assim, o que os dados demonstram não é apenas crescimento do curso, mas a consolidação de uma forma específica de expansão: concentrada em poucos grupos, sustentada pela EaD, fortemente orientada ao bacharelado e comandada por um número muito reduzido de instituições líderes. Essa configuração confirma que, no último decênio, a Educação Física integrou de maneira clara o movimento mais amplo de reorganização concentrada do ensino superior privado brasileiro.

7.9 Crítica à eadização da formação inicial em Educação Física

Chegando ao final da exposição dos dados sobre a realidade da formação inicial em Educação Física, e considerando o acúmulo analítico desenvolvido nas seções anteriores deste trabalho, torna-se possível evidenciar o conceito de hegemonia em Gramsci (2024). Os dados apresentados demonstram, com vigor, a materialização dessa categoria gramsciana, especialmente no que se refere à relação entre força e consenso, sempre entrelaçados ao seu conteúdo econômico, no interior da luta de classes e na articulação entre sociedade política e sociedade civil.

O percurso analítico que permitiu compreender a materialidade dos dados referentes à formação inicial em Educação Física possibilita desvelar que essa área de formação profissional

foi progressivamente integrada aos circuitos hegemônicos do capital, sob uma lógica financeirizada. Tal integração não seria possível sem a ampliação massiva do número de ingressantes nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, tanto na modalidade presencial quanto na EaD. Esse movimento consolida-se, de um lado, pela inserção da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica, conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, e, de outro, pelo protagonismo que a área alcançou no campo não escolar, especialmente por meio do bacharelado, em um contexto no qual o corpo se converte em objeto de consumo no mercado do fitness, mobilizando o interesse de jovens, adultos e idosos pela formação profissional.

Soma-se a isso a dupla dimensão formativa e mercantil da cultura corporal, tanto nos espaços escolares quanto não escolares, convertendo os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física em produtos inseridos nos portfólios dos capitais de ensino, sobretudo na modalidade de EaD. Nesse contexto, a formação em Educação Física passa a ocupar posição estratégica na dinâmica de expansão do ensino superior privado-mercantil, articulando interesses econômicos, ampliação de mercados educacionais e reconfiguração dos processos formativos em consonância com as transformações contemporâneas do capitalismo.

Esses elementos posicionam os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física entre os principais em número de matrículas no setor privado-mercantil, configurando-se como importantes fontes de lucratividade para capitais de ensino, listados ou não em bolsa de valores.

A investigação detida sobre os governos Dilma Rousseff (2014–2016), Michel Temer (2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023–2025) evidenciou que a legislação exerceu papel decisivo na expansão da EaD em geral, com repercussões na formação docente e, particularmente, na formação inicial em Educação Física. Entretanto, essa expansão deve ser compreendida como uma ação estatal profundamente mediada pelos APH empresariais, que operam como elo entre os interesses econômicos corporativos e as políticas educacionais.

Nesse sentido, a seguinte passagem de Gramsci ilumina a análise:

> O exercício “normal” da hegemonia no terreno do regime parlamentar, que se tornou clássico, é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consentimento, em vez disso, procurando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força se encontra a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisia do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes [...] (Gramsci, 2024, p. 1748).

Essa formulação expressa, com precisão, o que se observa nos dados desta pesquisa: uma relação dinâmica entre força e consenso, na qual as decisões do Estado são apresentadas como expressão dos interesses da maioria, mas operam, em sua essência, como expressão dos interesses da classe burguesa. Trata-se de um processo sustentado por mecanismos de produção de consenso, articulados por órgãos da opinião pública e por estratégias que transitam entre convencimento e manipulação, conferindo legitimidade social a políticas orientadas pelo capital.

Mesmo as recentes tentativas de contenção da expansão da EaD no atual governo Lula evidenciam essa dinâmica. Pequenas restrições à modalidade foram suficientes para mobilizar amplos setores, tanto empresariais quanto segmentos autodeclarados progressistas, em uma aparente polarização entre o MEC e os APH. Nesse movimento, setores historicamente vinculados à defesa da educação pública passaram a apoiar o novo marco regulatório, inclusive por meio de manifestações públicas. Tal processo revela o grau de capilaridade da hegemonia do capital no campo educacional, na medida em que determinadas políticas passam a ser amplamente legitimadas, mesmo quando reproduzem interesses privados.

No interior dessa lógica, a formação inicial em Educação Física, a partir do novo marco regulatório da EaD, tende a se consolidar como parte integrante dos portfólios dos capitais de ensino, tanto nos arranjos presenciais quanto no famigerado formato semipresencial, nos quais, na prática, a carga horária a distância permanece predominante. À primeira vista, poder-se-ia supor que a impossibilidade de oferta no formato integralmente de EaD representaria uma vitória; contudo, a própria composição da carga horária revela o contrário. Ainda que sob "novas" denominações institucionais, a EaD tende a se manter como eixo estruturante da formação, reafirmando sua centralidade como estratégia de expansão e acumulação no setor educacional.

Outro modo, se pode desconsiderar que as políticas estatais que promovem a expansão da EaD atendem, em certa medida, às demandas imediatas da classe trabalhadora, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino superior. Contudo, a formação oferecida se mostra altamente funcional aos interesses do capital, na medida em que define conteúdos, métodos, normas e valores alinhados às exigências da reprodução social capitalista, ao mesmo tempo em que viabiliza a captura da renda da classe trabalhadora pelos capitais educacionais ou pelo fundo público, por meio de programas federais como o FIES e o PROUNI.

Nesse sentido, Gramsci (2024, p. 1700–1701) afirma:

> O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça

> sacrifícios de ordem econômico-corporativa, mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter o seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

Essa passagem reforça que a hegemonia implica concessões e compromissos, sem comprometer o núcleo essencial da dominação, ancorado na estrutura econômica. Nessa perspectiva, em Gramsci, sociedade civil e sociedade política constituem uma unidade, na qual o Estado atua como organizador das condições de reprodução da hegemonia. Ao delegar a formação da classe trabalhadora aos grandes capitais de ensino, o Estado assegura a rentabilidade desses grupos e possibilita que exerçam direção moral, intelectual e política sobre os processos formativos.

Entretanto, essa constatação não significa defender a transferência da educação ao Estado como solução, pois parte-se da compreensão de que o Estado, enquanto expressão de relações de classe, não pode ser tomado como uma instância neutra no processo educativo. Tal entendimento é aprofundado na seguinte passagem de Gramsci:

> [...] o Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à máxima expansão desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal [...] equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem até um certo ponto, isto é, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2024, p. 1694).

Dessa forma, a expansão da EaD na formação inicial em Educação Física não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso ao ensino superior, mas como parte de um projeto mais amplo de reorganização da formação da força de trabalho, alinhado às transformações do capitalismo contemporâneo, no qual amplos setores da classe trabalhadora terão como “privilégio” o acesso a formações aligeiradas na modalidade de EaD e a formas cada vez mais precarizadas de trabalho.

Ainda que esta tese não tenha se debruçado diretamente sobre a dinâmica interna da formação em si, especialmente no que se refere ao trabalho docente da EaD e aos processos de ensino e aprendizagem mediados por plataformas digitais, a literatura especializada oferece evidências consistentes sobre esse processo. Nesse sentido, diversos estudos têm apontado a precarização da formação em IES privadas com fins lucrativos, particularmente aquelas inseridas em grupos educacionais financeirizados.

À luz das contribuições de Evangelista, Seki e Souza (2019), Seki (2025) e Leher (2022), a expansão da EaD deve ser compreendida como parte do processo de industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, as tecnologias

digitais operam como mediação para a reorganização do trabalho docente, marcada pela padronização, fragmentação e perda de autonomia, na medida em que o professor passa a executar conteúdos previamente definidos por sistemas e plataformas. Tal movimento implica a expropriação do trabalho intelectual, sua subsunção às lógicas técnico-organizacionais e a intensificação das condições de trabalho, evidenciando a precarização e a desintelectualização da docência.

Simultaneamente, esse modelo incide diretamente sobre a formação de professores, que passa a ser marcada pela simplificação e pela aceleração dos processos educativos, subordinados à racionalidade produtivista e à redução de custos. A lógica segundo a qual uma unidade curricular que, no ensino presencial em uma universidade pública, demandaria 72 horas pode ser reduzida a apenas 16 minutos em plataformas digitais de EaD evidencia a compressão do tempo formativo e o consequente esvaziamento dos conteúdos, convertendo o processo educativo em uma experiência superficial e funcional às exigências do mercado (Evangelista; Seki; Souza, 2019b).

No contexto de expansão da EaD, observa-se uma profunda reconfiguração do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem mediados por plataformas digitais. Como demonstra Seki (2025), esse processo está diretamente vinculado à fragmentação e à transferência de funções historicamente constitutivas da docência, como planejamento, avaliação, produção de materiais e organização do ensino, para sistemas e plataformas digitais, que passam a centralizar tais atividades sob controle empresarial. Nesse movimento, a tecnologia funciona como instrumento de reorganização e controle do trabalho, ocultando, sob a aparência da inovação, um processo de substituição, intensificação e desqualificação do trabalho docente.

Essa dinâmica revela a crescente subsunção do trabalho pedagógico à lógica da maquinaria digital, na medida em que atividades como correção de avaliações, análise de desempenho discente e produção de conteúdos didático-pedagógicos são progressivamente automatizadas. Com isso, o professor é deslocado de sua condição de sujeito intelectual do trabalho pedagógico para uma posição subordinada, restrita à execução de tarefas previamente definidas por plataformas (Seki, 2025).

Nesse cenário, o professor é reduzido à condição de “mediador”, “tutor”, “facilitador” ou “orientador” em sistemas educacionais privados que oferecem pacotes completos de ensino, incluindo currículo, planejamento, conteúdos, avaliações automatizadas e monitoramento do desempenho discente. Trata-se de um arranjo no qual o capital assume o controle direto sobre os conteúdos e as formas pedagógicas, esvaziando a autonomia docente e subordinando o

trabalho educativo às lógicas empresariais. Desse modo, tanto o trabalho docente quanto a formação dos estudantes são profundamente reconfigurados sob os imperativos do capital, resultando em uma formação aligeirada, fragmentada e orientada por competências mínimas (Seki, 2025).

O estudo de Chaves e Sousa (2026) evidencia que a expansão da EaD no interior da Kroton, atualmente integrada à holding Cogna Educação, está diretamente articulada ao processo de financeirização da educação superior, com implicações significativas para o trabalho docente. Os dados demonstram que a empresa reconfigurou suas formas de contratação ao longo dos anos, priorizando vínculos mais flexíveis e de menor custo, como contratos horistas e em tempo parcial, em detrimento da dedicação integral. Paralelamente, observa-se o crescimento das matrículas na modalidade de EaD sem o correspondente aumento no número de docentes, resultando na intensificação do trabalho, na ampliação da relação professor/aluno e na redução da interação pedagógica.

De modo convergente, Lucena, Magalhães e Dias (2025) demonstram que a financeirização do ensino superior subordina o trabalho docente às exigências do mercado financeiro, como rentabilidade de curto prazo e liquidez. Nesse processo, intensificam-se a padronização, a precarização e a instabilidade das relações de trabalho, ao mesmo tempo em que o ato de ensinar é progressivamente convertido em mercadoria, passível de mensuração, comparação e controle segundo critérios empresariais. A docência, assim, é reorganizada a partir de novas atribuições e responsabilidades, ampliando o distanciamento entre o trabalho pedagógico e sua dimensão formativa.

Estudos recentes, no âmbito das investigações sobre a financeirização da educação[94], evidenciam ainda situações extremas de flexibilização e desespecialização docente, nas quais um mesmo professor, formado em uma área específica, passa a atuar simultaneamente em múltiplos cursos e campos do conhecimento, sem correspondência com sua formação inicial e com centenas de estudantes. Tal dinâmica explicita o grau de desestruturação do trabalho docente nas IES privadas mercantis, particularmente na modalidade de EaD.

Sob essa lógica, a formação em Educação Física, especialmente na modalidade de EaD, tende a configurar-se como um processo formativo simplificado, marcado pela fragilização teórica, pela ausência de vivências dos conteúdos da cultura corporal e pela limitação do

[94] Discurso proferido pelo professor Roberto Leher no Curso de Extensão Educação Superior e a formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, intitulado O avanço da mercantilização de direitos sociais no país e a educação superior como serviço mercantil: o processo de financeirização na educação superior. Transmitido ao vivo pela plataforma YouTube em 19 maio 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=67uu6zMXI4g.

domínio dos fundamentos científicos da área, como filosofia, sociologia, fisiologia, história, biologia, anatomia, pesquisa científica, metodologias de ensino, teorias pedagógicas e teorias do exercício físico. Sob esses parâmetros, trata-se de uma formação que opera tanto na dimensão da incompetência técnica quanto na fragilidade político-crítica dos futuros profissionais.

Essa dinâmica aponta para um processo mais amplo de descomplexificação da formação, articulado à reorganização do mundo do trabalho, marcado pela precarização, pela plataformização e pela ampliação de formas de trabalho simples. Nesse cenário, constitui-se uma massa de profissionais formados com reduzidas condições de inserção qualificada no mercado de trabalho, o que tende a produzir trajetórias profissionais desiguais e instáveis. Predomina, assim, uma lógica orientada por expectativas de curto prazo, frequentemente associada ao empreendedorismo de si, ao trabalho informal e a formas contemporâneas de darwinismo social, nas quais poucos alcançam êxito enquanto a maioria enfrenta condições adversas (Dardot; Laval, 2016).

Além disso, como apontam reflexões contemporâneas de Leher e Santos (2023), esse processo pode contribuir para a produção de sujeitos atravessados por frustrações sociais, expectativas não realizadas e ressentimentos, potencialmente capturados por discursos conservadores e autoritários, como os da extrema direita representada, no contexto político recente brasileiro, pelo bolsonarismo. Trata-se de uma crescente população de ingressantes, matriculados e concluintes interpelada por um discurso de inclusão via educação superior, mas que, na prática, tende a enfrentar dificuldades concretas de inserção no mercado de trabalho em condições dignas.

Nesse sentido, dialogando com Fonte (2021, p. 40), a partir de Gramsci, compreende-se que a hegemonia “expressa uma forma de dominação de classes e pode consistir em formas refinadas de subalternização, pois o convencimento coercitivo do qual se reveste apresenta-a como necessária, legítima e natural”. Assim, torna-se aparentemente natural e legítimo que sujeitos busquem cursos de graduação na modalidade de EaD em instituições privadas mercantis, orientados pela expectativa de ascensão social. No entanto, para além da certificação, o que está em jogo é a socialização de uma determinada concepção de mundo, de educação e de formação humana funcional às exigências do capital.

Entretanto, a expansão da EaD na formação em Educação Física explicita contradições profundas. Trata-se de um campo cuja centralidade reside nas práticas corporais, esportivas e de lazer, que demandam vivência concreta, mediação pedagógica qualificada e sólida base

teórico-metodológica. A eadização, nesses moldes, tende a fragilizar tais dimensões, contribuindo para a desqualificação da formação.

De outro modo, os dados evidenciam que os capitais educacionais são os principais interessados na fragmentação da formação, valendo-se amplamente da oferta na modalidade de EaD de ambas as formações. Ou seja, operam uma lógica de ampliação do mercado na qual o estudante de licenciatura constitui-se como potencial estudante de bacharelado e vice-versa, permitindo que o capital capture duplamente esse público no interior da Educação Física.

Além disso, cabe destacar a incorporação de tecnologias digitais que tensionam o próprio campo profissional. Aplicativos e sistemas baseados em inteligência artificial, capazes de prescrever treinos personalizados a partir de dados dos usuários, passam a disputar espaço com o trabalho do profissional de Educação Física, indicando um processo de reconfiguração do campo laboral. Nesse cenário, o trabalho docente e profissional passa a coexistir e, em certa medida, a competir com dispositivos tecnológicos orientados pela lógica da automação, da plataformização e da escalabilidade.

Nesse debate, Oliveira e Fraga (2021, p. 5), no artigo *Prescrição de exercícios físicos por inteligência artificial: a educação física vai acabar?*, discutem as repercussões do uso dessas tecnologias. A prescrição por inteligência artificial articula um conjunto de variáveis para a elaboração do treinamento, aproximando-se do que pode ser compreendido como uma "protocolização das práticas corporais". Os autores indicam que, embora determinadas funções possam ser automatizadas, elementos propriamente humanos, como o diálogo, a escuta, a criatividade, a potência do encontro e o afeto, permanecem centrais na atuação profissional. Nesse sentido, não se trata do fim da Educação Física, mas de sua reconfiguração em um contexto de integração, tensionamento e concorrência com as tecnologias digitais.

No caso da Educação Física escolar, um exemplo emblemático refere-se ao ensino médio. A área tem sido diretamente afetada por processos de deslegitimação na qualidade de campo de conhecimento nessa etapa de ensino, bem como pela precarização do trabalho docente. As sucessivas reformas educacionais, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017h) e a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024o), têm implicado a redução e, em alguns casos, a supressão da carga horária da Educação Física nas matrizes curriculares do ensino médio (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024; Cássio; Corti, 2025).

Isso implica reconhecer que uma formação eadizada, marcada pela limitação das condições de apropriação teórica e crítica, tende a produzir sujeitos com reduzida capacidade de compreender e enfrentar as contradições próprias da área, tanto no campo escolar quanto nos demais espaços de atuação profissional. Tal processo, além de fragilizar a atuação docente e a

formação humana no que se refere aos conteúdos da cultura corporal, aprofunda os movimentos de deslegitimação da Educação Física e de precarização do trabalho dos professores formados nesse campo de conhecimento.

Nesse contexto, a eadização da formação inicial em Educação Física ultrapassa a dimensão de uma estratégia de ampliação do acesso à profissionalização nessa área de conhecimento, constituindo-se como parte de um projeto mais amplo de reorganização da educação superior sob a hegemonia do capital. Por esses elementos, defendemos que a expansão da EaD na formação em Educação Física deve ser compreendida como expressão das determinações estruturais do capitalismo contemporâneo, que incidem diretamente sobre a formação docente, o trabalho pedagógico e a própria configuração do campo profissional.

Por fim, esta crítica ganha ainda mais centralidade na medida em que o presente estudo evidencia que a eadização da formação inicial em Educação Física constitui expressão da hegemonia do capital, historicamente concentrada nas mãos de poucos grupos educacionais financeirizados. A crítica a esse processo será retomada e aprofundada nas considerações finais, quando serão apresentados alguns indicativos de resistência e enfrentamento a essa dinâmica.

SEÇÃO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo analisar a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD no Brasil, no período de 2014 a 2025, compreendendo-a como expressão das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo e de suas mediações no campo educacional. A questão científica que orientou o estudo, isto é, como se deu a expansão privado-mercantil da formação inicial em Educação Física na modalidade de EaD nesse período, permitiu evidenciar que tal processo resulta das relações entre sociedade civil e sociedade política, imbricadas pelas dimensões políticas, econômicas e ideológicas que estruturam a dinâmica do capitalismo contemporâneo.

Nesse percurso, as questões norteadoras orientaram a análise em diferentes níveis de abstração. Na Seção II, evidenciou-se que a expansão do ensino superior privado-mercantil e da modalidade de EaD está diretamente vinculada à crise estrutural do capitalismo e à consolidação da racionalidade neoliberal, em sua fase financeirizada. O Estado brasileiro, nesse contexto, atua, desde o final da década de 1980, como mediador dos interesses do capital, promovendo reformas e políticas que viabilizaram a ampliação da oferta privada e a intensificação da lógica mercantil na educação superior, articulando os interesses dos capitais de ensino à liberalização da EaD, com repercussões na expansão da formação de professores no país.

O Estado assumiu, assim, um papel ativo na mediação dessas dinâmicas, operando sob a racionalidade neoliberal para viabilizar a abertura de novos espaços de valorização do capital, em particular por meio da indução de programas federais na modalidade de EaD e da mercantilização das políticas sociais. A educação, nesse processo, sofreu uma intensificação de sua condição de mercadoria, integrando-se às estratégias de acumulação em um contexto marcado pelas crises do capital e pela subordinação do fundo público aos interesses do capital financeiro, expressos nos volumes de repasses e nos contratos vinculados a programas como o FIES e o PROUNI, bem como na magnitude da expansão da EaD privada e da formação de professores, predominantemente no setor privado.

No âmbito da Seção III, evidencia-se que a relação entre capitalismo e tecnologia constitui uma mediação central na reprodução ampliada do capital, especialmente em sua fase informacional-digital. A partir da crítica marxiana, atualizada por autores contemporâneos, demonstra-se que o desenvolvimento tecnológico está estruturalmente vinculado à reconfiguração das relações sociais e de produção, consolidando um cenário marcado pelo desemprego estrutural, pela informalidade e pela crescente desvalorização da força de trabalho.

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como forças produtivas estratégicas que, ao mesmo tempo em que ampliam a produtividade, aprofundam processos de desintelectualização, subsunção real do trabalho ao capital e precarização das condições laborais, expressas na nova morfologia do trabalho, conforme analisa Antunes (2023). Tais dinâmicas evidenciam que o chamado "capitalismo de plataforma" representa uma intensificação dessas formas de exploração em novos patamares técnicos e organizacionais, nos quais os processos de formação e trabalho passam a ser mediados pela lógica das plataformas digitais.

No campo da educação superior, a EaD é frequentemente apresentada como uma inovação disruptiva, associada à redução de custos, à expansão territorial e ao aumento do número de estudantes, por meio da padronização dos processos educativos, configurando-se como um modelo de negócios. Entretanto, a EaD tende a redefinir o trabalho docente, intensificando seu controle e sua fragmentação, além de promover a individualização dos processos formativos, esvaziando a dimensão coletiva, crítica e social da educação.

Assim, a articulação entre capitalismo e tecnologia revela-se como elemento estruturante da eadização da formação docente, evidenciando que a incorporação das tecnologias educacionais está subordinada às exigências da valorização do capital, aprofundando as contradições no interior dos processos formativos e do trabalho docente, processo este intensificado no contexto da pandemia da COVID-19.

Os resultados da Seção IV indicam que a chamada "transformação digital da educação", tal como formulada por organismos internacionais como a UE, a OEI e a UNESCO, constitui uma estratégia política e ideológica de reconfiguração dos sistemas educacionais em consonância com a racionalidade neoliberal.

Essas agendas operam por meio de uma governança digital global, articulando Estados, corporações tecnológicas, organismos multilaterais e o setor financeiro, configurando um ecossistema no qual a educação passa a ser estruturada como espaço privilegiado de produção de valor, circulação de dados e expansão de mercados educacionais. Nesse contexto, processos como digitalização e datificação convertem práticas pedagógicas em ativos econômicos, intensificando a mercantilização da educação e impulsionando a expansão da modalidade de EaD. Tal dinâmica também se vincula à ampliação das cadeias de valor associadas à integração crescente das tecnologias educacionais, especialmente no mercado das EdTechs.

Ao mesmo tempo, essas agendas são sustentadas por uma poderosa dimensão ideológica, que apresenta a transformação digital da educação como inevitável, inclusiva e promotora de justiça social, ao passo que oculta suas determinações materiais e suas

implicações na intensificação das desigualdades e na subordinação da educação às demandas do mercado. A centralidade atribuída às competências digitais, à aprendizagem ao longo da vida e à flexibilização dos processos formativos revela a substituição de uma formação crítica e omnilateral por uma lógica de adaptação permanente às exigências do capital, frequentemente legitimada por um emaranhado de "evidências".

A análise da produção acadêmico-científica sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD evidencia que se trata de um campo ainda incipiente, marcado por importantes lacunas investigativas. Observa-se a predominância de estudos centrados no ensino superior público, especialmente em experiências de formação inicial em universidades públicas e em programas federais, como a UAB, o Pro-Licenciatura e o PARFOR, enquanto a oferta privada permanece significativamente subinvestigada, evidenciando um vazio analítico justamente no espaço em que a mercantilização da formação inicial em Educação Física se intensifica.

Nesse sentido, o diagnóstico revela que a produção do conhecimento, ao privilegiar experiências pontuais e, em grande medida, desvinculadas de uma análise crítica das relações entre capital, Estado e educação, tende a limitar a compreensão do fenômeno em sua totalidade. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de aprofundamento de investigações que articulem a expansão da EaD à lógica da mercantilização, da financeirização e da reconfiguração do trabalho docente, movimento que esta tese desenvolveu a partir da análise dos dados do CENSUP/INEP e de suas múltiplas determinações.

Ao examinar os governos Dilma Rousseff (2014–2016), Michel Temer (2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023–2025), identifica-se uma linha de continuidade nas políticas educacionais, marcada pela progressiva flexibilização regulatória, pela ampliação da autonomia institucional das IES privadas e pela criação de condições normativas favoráveis à expansão da modalidade de EaD e da formação de professores nessa modalidade.

Tal processo materializa-se em um conjunto de normatizações, leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções, que, ao longo do período, operaram na desregulamentação e na reconfiguração do ensino superior, viabilizando a ampliação da oferta privada e a expansão da EaD em larga escala. Ainda que sob discursos distintos, com diferenças de interesses e orientações ideológicas, tais políticas convergem na sustentação de um formato de formação docente orientado pela lógica mercantil, com forte atuação de APH empresariais na formulação das normatizações e na acomodação de suas pautas no interior do Estado.

Assim, a análise do período evidencia que a expansão da EaD na formação de professores, e, de modo particular, na Educação Física, deve ser compreendida como expressão da hegemonia do capital no campo educacional, sustentada por um arranjo político-institucional que articula Estado, mercado e dispositivos jurídicos e ideológicos na produção de consenso e coerção, imbricados aos interesses econômicos e políticos dominantes.

A análise empírica da expansão da formação inicial em Educação Física, licenciatura e bacharelado, no Brasil, no período de 2014 a 2023, considerando as categorias administrativas, especial, pública e privada, com e sem fins lucrativos, evidencia que a eadização constitui o principal vetor de crescimento da área, sendo conduzida de forma predominante pelo setor privado com fins lucrativos.

No que se refere à categoria especial, observa-se uma presença residual na formação inicial em Educação Física, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, em cursos de licenciatura e bacharelado. No âmbito da análise dos cursos, destaca-se que a própria dinâmica de captação dos dados do CENSUP/INEP impõe limitações à compreensão da realidade concreta, uma vez que não permite a identificação dos polos de EaD vinculados aos cursos nessa modalidade. Ainda assim, os dados evidenciam a predominância do setor privado com fins lucrativos na oferta de cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, tanto no presencial quanto na EaD, seguido pelo setor privado sem fins lucrativos e pelo setor público, com forte concentração na organização acadêmica de centros universitários.

No que se refere à oferta de vagas, o setor privado com fins lucrativos detém a hegemonia tanto no ensino presencial quanto na EaD, ampliando progressivamente sua participação ao longo da série histórica. Em 2023, esse setor alcança a oferta de 112.205 vagas na licenciatura EaD e 309.150 no bacharelado, evidenciando sua elevada capacidade de expansão. Contudo, essa expressividade na oferta não se traduz proporcionalmente em número de ingressantes.

Quanto ao número de ingressantes, observa-se que o setor público apresenta participação residual tanto na licenciatura quanto no bacharelado, especialmente quando comparado ao setor privado (com e sem fins lucrativos). Em 2023, o setor público registra 3.227 ingressantes na licenciatura e 8.761 no bacharelado. Já o setor privado com fins lucrativos atinge 48.258 ingressantes na licenciatura e 109.346 no bacharelado, ainda que em patamares significativamente inferiores ao volume de vagas ofertadas. Esses dados indicam, ainda, maior dinamismo do bacharelado em relação à licenciatura, sobretudo no interior da EaD privada mercantil.

No que se refere às matrículas, observa-se que sua dinâmica acompanha, em grande medida, a lógica dos ingressantes. No setor privado sem fins lucrativos, verifica-se o encolhimento das matrículas na modalidade presencial, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, e um crescimento ainda residual na EaD. Já no setor privado com fins lucrativos, observa-se uma retração das matrículas no ensino presencial ao longo da série histórica, paralelamente a um crescimento expressivo na EaD, em ambas as formações.

Os dados de 2023 evidenciam de forma contundente esse movimento: na licenciatura, registram-se 70.524 matrículas na EaD, frente a apenas 8.047 no presencial; no bacharelado, são 190.072 matrículas na EaD e 37.921 no presencial. Esses números posicionam os cursos de Educação Física entre os de maior volume de matrículas no país, especialmente na modalidade de EaD. Destaca-se, ainda, que o bacharelado figura como um dos cursos com forte presença em programas como FIES e PROUNI, configurando-se como uma via relevante de transferência de recursos públicos para os capitais de ensino.

No que se refere à distribuição regional, as matrículas em cursos de Educação Física na modalidade de EaD concentram-se majoritariamente na região Sudeste, seguida pelas regiões Nordeste e Sul. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam participação significativamente inferior, evidenciando desigualdades territoriais na expansão da formação superior mediada pela EaD.

Quanto aos concluintes, observa-se que o setor público concentra sua formação predominantemente no ensino presencial, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, sendo sua inserção na EaD bastante residual. No setor privado sem fins lucrativos, verifica-se a predominância de concluintes no ensino presencial ao longo da série histórica, com 67.007 na licenciatura (ainda que em trajetória de redução) e cerca de 10 mil na EaD. Já no setor privado com fins lucrativos, observa-se um movimento de retração dos concluintes no presencial e crescimento na EaD: na licenciatura, são 67.376 concluintes na EaD e 47.695 no presencial.

No bacharelado, o setor privado sem fins lucrativos apresenta 79.369 concluintes no presencial e 14.838 na EaD, enquanto o setor privado com fins lucrativos registra 73.312 concluintes no presencial e 55.798 na EaD. Tal tendência indica um deslocamento progressivo da formação para a modalidade de EaD, sobretudo no setor privado-mercantil, movimento que tende a se intensificar nos próximos anos, em razão do crescimento expressivo de ingressantes no bacharelado na EaD. Por outro lado, os dados também permitem evidenciar a presença de taxas significativas de evasão, especialmente quando se considera o descompasso entre o volume de vagas, ingressantes e concluintes.

Buscou-se, ainda, compreender a dinâmica da formação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) no interior do processo de financeirização da educação superior, evidenciando a concentração de matrículas em um número reduzido de grupos educacionais, particularmente aqueles listados na bolsa de valores. A série histórica analisada revela, também, uma reconfiguração interna desse bloco: a centralidade inicialmente ocupada pela Cogna cede espaço à ascensão da Vitru, que, em 2023, se consolida como o principal polo de concentração de matrículas. Esse movimento está diretamente associado à expansão da modalidade de EaD, enquanto o ensino presencial perde peso relativo em praticamente todos os segmentos analisados.

Observa-se, ainda, que a expansão das matrículas em Educação Física no setor privado com fins lucrativos, entre 2014 e 2023, foi acompanhada por uma reconfiguração no interior da própria área, com o fortalecimento do bacharelado e a perda relativa de centralidade da licenciatura, notadamente no contexto da EaD.

O segmento das instituições privadas não listadas em bolsa reúne a maior quantidade de instituições, com 253 IES, correspondendo a 65,4% do total de 387 identificadas. No entanto, essa predominância numérica não se traduz em centralidade no volume de matrículas, uma vez que esse segmento concentra 100.871 matrículas, equivalentes a 32,9% do total de 306.564. Essa dissociação entre o número de instituições e o volume de matrículas evidencia um padrão de concentração oligopolizada, no qual poucos grupos educacionais controlam a maior parte da oferta efetiva de cursos de Educação Física no setor privado com fins lucrativos.

A análise da distribuição das matrículas evidencia um elevado grau de concentração no interior do setor privado-mercantil, no qual poucos grupos educacionais passam a controlar parcelas majoritárias da oferta formativa em Educação Física. Observa-se que uma fração bastante reduzida de instituições concentra a maior parte das matrículas: apenas duas IES já respondem por 37,1% do total, enquanto esse percentual ultrapassa a metade quando se consideram três instituições (51,1%), alcançando 64,3% entre as cinco maiores, 74,1% entre as dez principais e chegando a 80,6% quando consideradas as dezoito maiores.

Tal configuração revela um movimento estrutural de concentração e centralização de capital, característico dos processos de financeirização da educação superior. Nesse cenário, a formação em Educação Física passa a ser organizada sob a lógica de grandes conglomerados educacionais, cuja capacidade de expansão se ancora, sobretudo, na modalidade de EaD.

Essa dinâmica não se limita a uma mudança quantitativa na oferta, mas implica uma reconfiguração do próprio sentido da formação, que passa a ser orientada pelos significados atribuídos pelos capitais de ensino, cuja lógica se funda na busca pela crescente subsunção às

dinâmicas de valorização do capital e pela maximização da rentabilidade, limitando fortemente as possibilidades de uma formação científica que articule teoria e prática de forma crítica.

A eadização da formação inicial em Educação Física insere-se no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo e de suas crises, podendo ser compreendida, no interior das disputas de projetos e das lutas de classes, como uma forma histórica específica de subsunção da formação de professores ao capital. Articula-se, assim, às agendas de transformação digital da educação, às cadeias de produção de valor vinculadas às tecnologias educacionais e à constituição de formas de subjetivação compatíveis com a racionalidade neoliberal, em consonância com a nova morfologia do trabalho, marcada pela flexibilização, precarização e intensificação das relações laborais. Além disso, a fragmentação da formação em Educação Física, expressa na dualidade entre licenciatura e bacharelado, apresenta-se como estratégia funcional à mercantilização da formação por grupos educacionais financeirizados, tanto no ensino presencial quanto, sobretudo, na modalidade de EaD, ampliando o mercado potencial e diversificando as formas de captura de estudantes.

Nessa perspectiva, a eadização pode ser interpretada como expressão da articulação entre sociedade política e sociedade civil, no interior da qual o Estado restrito e os aparelhos privados de hegemonia empresariais atuam de forma articulada. Nesse processo, combinam-se mecanismos de coerção e produção de consenso, por meio dos quais agentes econômicos, políticos, jurídicos e ideológicos operam na legitimação da expansão da modalidade, apresentando-a como solução necessária e inevitável para os desafios educacionais contemporâneos, ao mesmo tempo em que ocultam suas determinações estruturais e seus efeitos na reconfiguração da formação docente sob a hegemonia do capital, com amplas consequências para o campo da Educação Física enquanto área de conhecimento e prática profissional.

Os enfrentamentos a esses diferentes processos não se esgotam na defesa abstrata de uma formação universitária de qualidade, presencial e em tempo integral, uma vez que amplos segmentos da classe trabalhadora não dispõem de condições objetivas e subjetivas para acessá-la. A própria adesão à modalidade de EaD, em muitos casos, expressa a busca por maior flexibilidade formativa, articulada à necessidade de manutenção das condições de vida, frequentemente marcadas pelo trabalho informal, precarizado e plataformizado. Nesse sentido, a ampliação do acesso à universidade pública presencial exige a transformação substancial das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora.

Por outro lado, não é possível defender a manutenção da lógica de certificação aligeirada via EaD, sob a hegemonia de grupos educacionais financeirizados, nem tampouco a ampliação de formatos precarizados no setor público, como evidenciado em experiências como a UAB, o

PARFOR e o Pro-Licenciatura, ou ainda em propostas de expansão digital das universidades federais.

Tais iniciativas, embora frequentemente apresentadas como respostas às demandas imediatas da classe trabalhadora, integram um projeto mais amplo de reconfiguração da educação superior, que opera no sentido de fragilizar a universidade pública, seja por meio do subfinanciamento, da precarização de sua infraestrutura científica e tecnológica, ou de uma ofensiva ideológica que busca deslegitimá-la socialmente, no âmbito de uma guerra cultural contra as Universidades Públicas (Leher, 2021).

Por mais que se possa reconhecer a existência de experiências relevantes de formação inicial de professores na modalidade de EaD em instituições públicas, seu caráter aproxima-se mais de um projeto de redução dos custos da formação e de massificação de estudantes, em uma perspectiva de inovação disruptiva, do que, propriamente, de uma efetiva democratização do acesso à formação de qualidade, como evidenciado, por exemplo, nas proposições do Reuni Digital ou do Future-se, que perspectivou a "transformação da função social da universidade pela supremacia do autoempreendedorismo" (Leher, 2021, p. 14).

Nesse sentido, a crítica à EaD é necessária, mas insuficiente. Torna-se inofensiva quando restrita ao debate sobre percentuais de carga horária, como 20%, 30%, 40% ou 50%, ou à elaboração de referenciais de qualidade que não alteram as determinações estruturais do problema. Do mesmo modo, propostas de reconfiguração da modalidade, como o ensino semipresencial ou os processos híbridos de ensino e aprendizagem no ensino superior, tendem a operar mais como estratégias de acomodação das críticas e de atendimento aos interesses do capital do que como formas efetivas de enfrentamento à expansão da EaD. O núcleo do problema, portanto, não reside apenas na forma da oferta do ensino superior, mas nas relações políticas, econômicas e ideológicas que a sustentam.

Como destacam Leher e Santos (2023), diante dos desafios colocados à humanidade no século XXI, enfrentar a ação dos capitais de ensino sobre a formação da classe trabalhadora brasileira implica projetar um horizonte de futuro ancorado na soberania nacional e na construção de um projeto de educação pública voltado ao conjunto da população. Nessa direção, os autores afirmam que não há alternativa senão a articulação de forças sociais capazes de interpelar a atual configuração financeirizada e eadizada da educação superior.

Ainda segundo 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.

Contudo, como adverte Fontes (2008), esse enfrentamento não pode se restringir à ação estatal, uma vez que o próprio Estado incorpora, em larga medida, as agendas dos APH, que, no caso do ensino superior, expressam os interesses dos capitais de ensino e operam na conformação de consensos e na disputa por "corações e mentes", inclusive no interior de setores críticos da sociedade. Desse modo, torna-se necessário enfrentar política e ideologicamente a atuação da rede de APH articulados ao Estado, reconhecendo que a construção de uma perspectiva emancipatória de formação da classe trabalhadora não pode ser delegada exclusivamente às instituições estatais.

Nesse sentido, como já alertava Marx (2012, p. 46–47), na crítica ao Programa de Gotha:

> [...] Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. [...], controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais; outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! [...] É o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Isso significa que não se pode atribuir ao Estado burguês a função de educador do povo. Ao mesmo tempo, é necessário tensioná-lo para garantir as condições materiais indispensáveis à formação, como infraestrutura adequada, financiamento público, condições dignas de trabalho docente, carreira estruturada, salários justos e dedicação exclusiva, assegurando aos educadores autonomia para o planejamento, a seleção de conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos orientados a uma formação humana, científica e crítica.

Nesse sentido, torna-se fundamental a mobilização dos sujeitos coletivos no campo da Educação Física, como o CBCE, em especial o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, o MNCR, os grupos de pesquisa, os sindicatos docentes e demais organizações acadêmicas, científicas e políticas que historicamente vêm atuando na defesa da formação e do trabalho docente. Do mesmo modo, professores das universidades públicas e da educação básica, enquanto intelectuais organizados, têm papel estratégico no enfrentamento à mercantilização da formação inicial em Educação Física, tanto no interior das comunidades científicas e profissionais quanto no âmbito mais amplo das lutas sociais pelo acesso à formação superior de qualidade.

É, portanto, preocupante que a Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2026), sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva nos momentos finais de elaboração desta tese, em 14 de abril de 2026, e que institui o novo PNE, não tenha se orientado por um projeto histórico de

desmercantilização da educação básica e superior como parte de um projeto de nação. Ao contrário, reafirma a centralidade de formatos como a EaD e o ensino semipresencial, sob a narrativa ideológica da ampliação do acesso, da permanência e da conclusão na graduação (Meta 14), bem como da melhoria da qualidade da graduação (Meta 15).

Ainda assim, experiências concretas de luta apontam possibilidades de enfrentamento. Em janeiro de 2025, cerca de 300 indígenas de mais de 20 povos ocuparam, por aproximadamente 30 dias, a sede da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), em Belém, exigindo a revogação da Lei Estadual nº 10.820/2024, que altera o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará (Pará, 2024). A referida legislação foi aprovada sem consulta às comunidades indígenas e abria caminho para a substituição do ensino presencial por EaD em territórios indígenas, afetando diretamente o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) e alterando as carreiras dos professores.

Apesar da repressão policial e da atuação de aparelhos de produção de opinião pública, como veículos de comunicação de circulação estadual e nacional, que buscaram deslegitimar, criminalizar e desmobilizar o movimento, produzindo narrativas voltadas a colocar a sociedade contra as mobilizações indígenas e docentes, o movimento conseguiu a revogação da lei, garantindo a manutenção do ensino presencial. A mobilização também contou com ampla repercussão nacional e internacional, além da adesão de professores da rede estadual em greve, evidenciando a potência da luta coletiva frente aos processos de eadização e à precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Pará.

Além do que já foi exposto, com base em Gramsci (2024), Mészáros (2015), Fontes (2018, 2021) e Leher (2019), compreende-se que o desafio do nosso tempo histórico reside na construção de uma efetiva contra-hegemonia, a qual se materializa em duas dimensões articuladas de luta.

A primeira consiste em assegurar e ampliar as conquistas institucionais que, no campo da formação docente em geral e da Educação Física em particular, devem contemplar: a) a defesa da formação docente em universidades públicas, com autonomia política, pedagógica e financeira; b) a formação presencial, científica, crítica e de qualidade socialmente referenciada; c) os princípios da base comum nacional, que conferem ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores, historicamente defendidos pela ANFOPE (2025); d) a revogação das atuais DCNEF, que fragmentam a formação (licenciatura e bacharelado) e os campos de atuação profissional (escolar e não escolar); e) a retirada da educação da esfera do capital, com a interrupção dos processos de transferência do público para o privado.

A segunda dimensão implica avançar no enfrentamento estrutural ao capital, ao Estado e ao trabalho assalariado, como expressão da “montanha que devemos conquistar” (Mészáros, 2015).

Corroborando essa perspectiva, recorre-se a Minto (2011) para rejeitar qualquer ilusão de que haja uma “nova questão educacional” capaz de ser resolvida no interior das reformas do próprio sistema capitalista. Nesse sentido, não é possível sustentar a ideia de que uma “nova” política de formação de professores em geral, e da Educação Física em particular, formulada nos marcos do capital, possa dar origem a uma educação superior efetivamente orientada pelos interesses da classe trabalhadora.

Ao contrário, como argumenta o autor, trata-se de reafirmar uma questão de fundo: novas formas de educação e de políticas educacionais só podem ser construídas no bojo de um processo histórico mais amplo, orientado para a superação do modo de produção capitalista (Minto, 2011). Desse modo, a crítica à eadização da formação inicial de professores em geral, e da Educação Física em particular, revela-se inseparável da crítica às próprias bases da sociabilidade capitalista, indicando que a construção de uma formação humana, científica e socialmente referenciada depende, em última instância, da transformação das relações sociais que sustentam a ordem do capital.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020 [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2022. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

ABED. **Lançamento da série "Licenciatura de qualidade por EaD**: o que é e por que ela é tão necessária". [S. l.], 2024c. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/publicacoes/2245/lancamento-da-serie-apos;licenciatura-de-qualidade-por-ead:-o-que-e-e-por-que-ela-e-tao-necessariaapos;. Acesso em: 17 abr. 2025.

ABED. **Nota da ABED em relação à homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024**. [S. l.], 2024a. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/publicacoes/2311/nota-da-abed-em-relacao-a-homologacao-do-parecer-cne/cp-n-4/2024. Acesso em: 17 abr. 2025.

ABED. **Nota da ABED em relação à instituição do CC-Pares.** [S. l.]: ABED, 27 fev. 2024a. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/publicacoes/2319/nota-da-abed-em-relacao-a-instituicao-do-cc-pares. Acesso em: 14 abr. 2025.

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; MOCARZEL, Marcelo. O público, o privado e o comunitário: novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 128, 2022. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7172/2906. Acesso em: 13 abr. 2025.

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **Experiência formadora em educação a distância:** diálogo com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 30 out. 2022.

ALMEIDA, Rogério de Melo; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/636/526. Acesso em: 10 fev. 2022.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2022.

ALVES, Giovanni. **O Estado neoliberal no Brasil:** Uma tragédia histórica. São Paulo: Outras Expressões, 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDES-SN. **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024.** Brasília, DF: ANDES-SN, 5 nov. 2024. Disponível em: https://www.andes.org.br/midias/downloads/5330/%20Circ501-2024-Envia%20Nota%20Técnica%20da%20Diretoria. Acesso em: 21 jan. 2025.

ANDRADE, Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, revista de Sociologia da USP, v. 27, n. 1, p. 165-180, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHM9hDR/. Acesso em: 10 fev. 2022.

ANFOPE. **Documento Final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE**. Goiânia: ANFOPE, 14 maio 2025. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Documento-Final-XXII-Enanfope-2025.pdf . Acesso em: 10 jul. 2025.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer Nº. 4/2024**. [*S. l.*]: ANFOPE, 18 abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/. Acesso em: 21 jan. 2025.

ANPEd. GT 08 – Formação de Professores. **Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação.** Posição do GT8 da ANPEd sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. [*S. l.*]: ANPEd: GT 08 - Formação de Professores, 2024, Disponível em https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Posicao-do-GT8-sobre-as-DCN-27.11.2024.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

ANTUNES, Marcos Benatti; FERREIRA, Helaine Patricia. MAPA – Material de Avaliação Prática da Aprendizagem na Graduação em Educação Física a Distância: relato de experiência. **EaD em Foco**, v. 10, e969, 2020. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/969. Acesso em: 10 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fabio. O trabalho na era digital, seus efeitos e seus significados no quadro do capitalismo pandêmico. *In:* ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo, Boitempo, 2023. p. 62-80.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado se serviços na era digital. São Paulo: Boitempo. 2018.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (Des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. *In:* ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo, Boitempo, 2023. p 20-61.

ANUP. **MEC atende pleito da ANUP e permite contabilizar avaliações presenciais como carga horária presencial dos cursos EaD**. 26 nov. 2025. Disponível em:

https://anup.org.br/noticias/mec-atende-pleito-da-anup-e-permite-contabilizar-avaliacoes-presenciais-como-carga-horaria-presencial-dos-cursos-ead/. Acesso em: 16 abr. 2026.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de educação física na modalidade EaD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/7083. Acesso em: 10 fev. 2022.

AQUINO, Roseane de Souza. **Um estudo do ensino de educação à distância na Universidade de Brasília**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 fev. 2023.

ARANHA, Amaury José Alves. **Uma contribuição ao estudo do ensino de educação física à distância**. 2014. 104 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 fev. 2023.

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

BALMANT, Ocimara. Polos de ensino superior a distância crescem 133% em um ano. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 08 jul. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml. Acesso em: 10 jun. 2025.

BARATA-MOURA, José. (Re)pensar a dimensão científica do conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.3-16, out., 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/V8RtQrhtzydP3L4PnPXdCRz/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARRETO, Raquel Goulart. A substituição tecnológica na padronização do ensino. *In:* XI SEMINÁRIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO, 2016, Cidade do México. **Anais [...]** Cidade do México, 2016. p.1-16. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314209012. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. Disponível em:

https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6002. Acesso em: 10 fev. 2023.

BASTOS, Wanja. Epidemia de fitness. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 485–496, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bszMFP7PMKyZG8WkFNcLKQN/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 6 maio 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. Capitalismo em crise e projetos para um Brasil em turbulência. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, v. 21, n.51 p. 28-43, jan/abr. 2023. Disponivel em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/72461/44894. Acesso em: 14 jun. 2023.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380650722_supressao_da_Educacao_Fisica_nas_matrizes_curriculares_do_novo_Ensino_Medio. Acesso em: 20 abr. 2025.

BIANCHI, Álvaro. Neofascismo: o desejo de derrubar a democracia liberal. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. 2024. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/646153-neofascismo-o-desejo-de-derrubar-a-democracia-liberal-entrevista-especial-com-alvaro-bianchi. Acesso em: 13 abr. 2025.

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: 13 de setembro 2024.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967. Acesso em: 02 jan. 2024.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade:** proposta de plano de governo. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BORGES, Antonyone Vilela *et al.* Reuni Digital: uma análise da extensão da EaD nas universidades federais no período de 2021-2022. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 23, n. 1, ed. 44, p. 1-8, jan./jun. 2024. Disponível em: http://periodicos.unifacef.com.br/rea/article/view/2682327.23.1-8/1957. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.691, de 2015.** Institui o Dia Nacional da Educação a Distância. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1339933&filename=PL%201691/2015. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.477, de 2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1907060&filename=PL%203477/2020. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE n° 03/1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). Brasília: Conselho Federal de Educação, 1987. Disponível em: http://cref16.org.br/home/mec/ResolucaoCFEn03.pdf. Acesso em: 10 de set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ces-2018. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 564, de 10 de dezembro de 2015**. Diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2016a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 34/2023, de 8 de agosto de 2023.** Altera o Parecer CNE/CP nº 14/2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido, mediados por tecnologias da informação e comunicação. Brasília, DF: CNE, 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2023/pcp034_23.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2019/pcp022_19.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 15 abr. 2019d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui diretrizes nacionais orientadoras para a reorganização do calendário escolar e para a realização de atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento.** Consulta pública acerca de proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 6 dez. 2023l. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/audiencias-e-consultas-publicas/edital-de-chamamento-formacao-de-professores.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4/2024, de 12 de março de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).Brasília, DF: CNE/CP, 2024h. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível

Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE/CP, 2024i. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 07, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Conselho Federal de Educação, 2004. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf. Acesso: 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n°9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 ago. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 10 abr. 2025

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e da educação nacional. Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.** Dá nova redação ao artigo 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 abr. 1998b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.289, de 25 de julho de 2014**. Promulga o Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Brasília, DF, 26 jul. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8289.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018**. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2018f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9319.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: credenciamento presencial e a distância. Brasília, DF: INEP, 2017c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2025**: módulo curso. Brasília, DF: INEP, 2025o. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_da_educacao_superior/orientacoes/manuais/manual_curso_2025.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021. Institui a Avaliação Externa Virtual in loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de instituições de educação superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021. Regulamenta o disposto na Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, que institui a Avaliação Externa Virtual in loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de instituições de educação superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2021c. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-183-2021-04-23.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 275, de 28 de julho de 2021. Altera artigos da Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, e da Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021, referentes a procedimentos no âmbito da Avaliação Externa Virtual in loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021d. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-275-2021-07-28.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Guia de boas práticas de avaliação externa virtual in loco: avaliadores e IES**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2021e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/guia_de_boas_praticas_de_avaliacao_externa_virtual_in_loco_avaliadores_e_ies.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022. Regulamenta a Avaliação Externa Virtual in loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de instituições de educação superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2022d. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-inep-265-2022-06-27.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação externa virtual in loco**: desafios da implementação e análise dos primeiros resultados. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/avaliacao_in-loco/estudo_avaliacao_externa_virtual_in_loco.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020 – Principais resultados.** 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf . Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgação dos resultados** – Censo Escolar 2023. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf . Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais**: CINE Brasil 2019. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/manual_para_classificacao_dos_cursos_de_graducacao_e_sequenciais_cine_brasil.pdf. Acesso em: 12 abril de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório síntese da área – educação física (licenciatura/bacharelado)**. – Brasília, DF: Inep, 2022g. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Educacao_Fisica.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Divulgação dos resultados**: Censo da Educação Superior 2023. 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdfAcesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

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**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018**. Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Brasília, DF: Presidência da República, 2018e. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13620.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022**. Altera as Leis nºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer requisitos e condições para a realização de transações relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2022b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14375.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.442, de 2 de setembro de 2022**. Dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação ao empregado e altera a Lei nº 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, n. 169, p. 4, 5 set. 2022b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14442.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 26 jul. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e altera outras leis correlatas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024o. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.952, de 6 de agosto de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de estabelecer regime escolar especial para atendimento a educandos nas situações que especifica. Brasília, DF: Presidência

da República, 2024e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14952.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação da Nova política de educação a distância**. [S. l.]: MEC, 2025f. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/nova-politica-de-educacao-a-distancia-ead. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso de Consulta Pública nº 1/2023**. Dispõe sobre consulta pública para propostas de alteração na regulamentação da oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância (EaD). Brasília, DF: MEC, 2023g. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/aviso-de-consulta-publica-n-1/2023-516332025. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento (Aditamento – Prorrogação de Prazo).** Consulta Pública acerca de proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2024g. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/audiencias-e-consultas-publicas. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Credenciamento de instituições de educação superior**. Brasília, DF: MEC, 2025p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/credenciamento-de-instituicoes-de-educacao-superior. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 195, de 7 de março de 2025. Prorroga prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, que estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 mar. 2025c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-195-de-7-de-marco-de-2025-616503565. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 247, de 8 de abril de 2025. Prorroga prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, que estabelece prazo para a criação de novos referenciais de qualidade e de marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, bem como procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e de cursos de graduação na modalidade a distância - EaD. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2025d. Disponível em:

https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-247-de-8-de-abril-de-2025-622882420. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 371, de 8 de maio de 2025. Prorroga os prazos da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024, que estabelece prazo para a criação de novos referenciais de qualidade e de marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, bem como procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e de cursos de graduação na modalidade a distância - EaD. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 maio 2025e. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-371-de-8-de-maio-de-2025-628545055. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025g. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação, e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025h. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-381-de-20-de-maio-de-2025-630693013. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2025j. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 794, de 25 de novembro de 2025. Altera a Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025, que regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais bem como à criação, ao funcionamento, à alteração de endereço e à extinção dos Polos EaD. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 79-80, 26 nov. 2025l. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-794-de-25-de-novembro-de-2025-671023227. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 795, de 25 de novembro de 2025. Altera a Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025, que dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância - EaD por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025m. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 80, 26 nov. 2025l. Disponível em:

https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-795-de-25-de-novembro-de-2025-671017743. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em:https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por instituições de educação superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018g. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.838, de 14 de setembro de 2023. Dispõe sobre consulta pública para elaboração de proposta de regulamentação de oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância (EaD) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023f. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.838-de-14-de-setembro-de-2023-510063805. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 158, de 28 de fevereiro de 2024. Prorroga o sobrestamento estabelecido pela Portaria MEC nº 2.041, de 29 de novembro de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024f. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-158-de-28-de-fevereiro-de-2024-545419633. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023. Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na modalidade de educação a distância (EaD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023h. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019e. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 398, de 8 de março de 2023. Altera a Portaria MEC nº 668, de 14 de setembro de 2022. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 47, p. 16, 9 mar. 2023d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-398-de-8-de-marco-de-2023-468763277. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 434, de 22 de outubro de 2020**.** Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância (EaD), nas universidades federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/normativas. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 587, de 28 de março de 2023. Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 62, p. 12, 30 mar. 2023i. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-587-de-28-de-marco-de-2023-473747376. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 604, de 30 de março de 2023. Altera a Portaria nº 587, de 28 de março de 2023, que institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63, p. 18, 31 mar. 2023j. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-604-de-30-de-marco-de-2023-474120081. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura – Enade das Licenciaturas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 jul. 2024o. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 611, de 27 de junho de 2024. Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 jul. 2024p. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-611-de-27-de-junho-de-2024-569019655. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 668, de 14 de setembro de 2022. Institui Grupo de Trabalho, de caráter técnico, no âmbito do Ministério da Educação, para apresentar subsídios com vistas à regulamentação da oferta dos cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, na modalidade a distância, e dispõe sobre o sobrestamento dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 set. 2022f. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-668-2022-09-14.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 718, de 13 de abril de 2023. Designa os representantes titulares e suplentes indicados por órgãos, entidades e movimentos sociais para compor o Fórum Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, 14 abr. 2023m. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-718-de-13-de-abril-de-2023-477023034. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 742, de 2 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/35315134/do1-2018-08-03-portaria-normativa-no-742-de-2-de-agosto-de-2018-35315087. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017f. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/pareceres-do-cne. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025i. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/documentos/referenciais_qualidade.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório GT EaD:** Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Direito. Brasília, 2023e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/educacao-superior/relatorio_gt_ead_psicologia_enfermagem_odontologia_direito.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Portaria SERES/MEC nº 605, de 11 de setembro de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 12 set. 2025n. Disponível em:

https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-seres/mec-n-605-de-11-de-setembro-de-2025-655176527. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário executivo das propostas do GT de formação inicial de professores.** Brasília, DF: MEC, 2023k. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017g. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/18-10-17_formacaoprofessor_final.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024. Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância – EaD. **Diário Oficial da União**, seção 1 - Extra D, Brasília, DF, n. 108 - D, p. 1, 7 jun. 2024j. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-528-de-6-de-junho-de-2024-564275259. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Portaria nº 529, de 6 de junho de 2024. Institui o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – CC-Pares. **Diário Oficial da União,** seção 1 - Extra D, Brasília, DF, n. 108 - D, p. 1, 7 jun. 2024k. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-529-de-6-de-junho-de-2024-564275180. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Portaria SERES/MEC nº 335, de 11 de julho de 2024. Designa os membros para compor o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-Pares). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jul. 2024l. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-seres/mec-n-335-de-11-de-julho-de-2024-572016947. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 213, de 2025**. Susta dispositivos do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que tratam da vedação à oferta de cursos de graduação a distância. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025k. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2913700&filename=PDL%20213/2025. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 312/2024**. Susta, nos termos do art. 49, V e X, da Constituição Federal, os artigos 2º, 3º e 4º da Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024n. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2441739. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.513, de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1929029&filename=PL%204513/2020. Acesso em: 19 abr. 2026.

BRASIL. **Requerimento nº 164/2024**. Requer a realização de audiência pública para debater a Portaria MEC nº 528/2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024m. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2442985. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais.** Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

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, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193601. Acesso em 10 abr. 2023.

CAFARDO, Renata. MEC muda regras do ensino a distância e atinge faculdades privadas e Fies. **Estadão**, [S. l.], 23 abr. 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/mec-ead-faculdades-privadas-ensino-distancia-fies/. Acesso em: 17 abr. 2026.

CALHEIROS, Vicente Cabrera. **O trabalho pedagógico da educação física:** em busca das múltiplas determinações. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16978. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAMPANHA EAD INCLUI. **Regulação do ensino a distância no país: 1ª edição do Conversa com a Mídia**. 2023. Disponível em: https://eadinclui.org.br/wp-content/uploads/2024/02/2024_01_19_eadinclui_ebook-conversa-com-midia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAPES. **Classificação de periódicos – Qualis Periódicos 2017-2020**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/. Acesso em 10 abr. 2023.

CAPES. **Documento de área – Educação Física**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.capes.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAPILLA, Ana; FOUZ, Tamara Díaz. Contribuição da obra para a ação Programática da OEI. In: JABONERO, Mariano (org.). **Temas de agenda na transformação da educação na Ibero-América.** Madrid: Organização de Estados Ibero-Americanos, 2023. p. 13-20. Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2024/07/temas-de-agenda-na-transformacao-da-educacao-na-ibero-america.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Crise Capitalista:** financeirização ou queda da taxa de lucro?. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/51508746/Crise_Capitalista_financeiriza%C3%A7%C3%A3o_ou_queda_da_taxa_de_lucro. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa:** a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CÁSSIO, Fernando; CORTI, Ana Paula.Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro: expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 19, n. 44, p. 597–626, 2025. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/597-626/1329. Acesso em: 20 abr. 2026.
CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620. Acesso em 07 ago. 2025.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13–41.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio. Educação a Distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ivanete de Oliveira Valença (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 85-108.

CECCHETTO, Jacqueline Rodrigues. **Formação de professores de educação física a distância:** desafios e possibilidades do estágio supervisionado. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Claro, 2019. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 out. de 2022.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. O ensino Superior Privado-Mercantil em tempos de economia financeirizada. In: Cassio, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p.67-72.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUSA, Leila Maria Costa. O EaD e o trabalho docente no contexto da financeirização do capital. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, p. e18676, 2026. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/18676?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 abr. 2026.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da população inerentes ao capitalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu et al. (Org.). **Trabalho**: capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: Editora Senac Ceará, 2008. p. 11-44.

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

CHRISTENSEN, C. M. **Ensino híbrido**: uma nova inovação disruptiva? Clayton Christensen Institute [sumário executivo], 2013.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. **A universidade inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução de Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CIEB. **Mapeamento Edtech 2020:** investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. São Paulo: CIEB; Abstartups, 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/Mapeamento-Edtech-2020_web.pdf. Acesso em: 10 abr. 202.

CNC. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic**): novembro de 2024. Brasília, DF: CNC, 2024. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/12/Relatorio_Peic_nov24.pdf. Acesso em: 19 abr. 2026.

CNTE *et al.* **Carta ao Ministério da Educação sobre a formação inicial de professores no Brasil.** Brasília, DF: CNTE, 7 nov. 2023. Disponível em: https://assets.cut.org.br/system/uploads/ck/cnte/carta-ao-mec-formacao-inicial-de-professores.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

CNTE. **Nova regra exige 50% de carga horária presencial em cursos de formação de professores.** [S. l.]: CNTE, 3 jun. 2024. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/nova-regra-exige-50-de-carga-horaria-presencial-em-cursos-de-formacao-de-professores-61fc. Acesso em: 14 abr. 2026.

COLEMAX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, UFRJ, 2020

COLIGAÇÃO BRASIL DA ESPERANÇA. **Diretrizes para o Programa de Reconstrução do Brasil:** Lula 2023-2026**.** Brasília, 2022. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2022/09/lula.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

COMISSÃO EUROPEIA. **Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027:** Reconfigurar a educação e a formação para a era digital. Bruxelas: Comissão Europeia, 2020. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM:2020:624:FIN. Acesso em: 10 abr. de 2024.

CONFEF**. EaD na saúde: confira nota oficial do CONFEF.** [S. l.]: CONFEF, 2023. Disponível em: https://www.confef.org.br/comunicacao/noticias/1764. Acesso em: 15 abr. 2026.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Lígia Karam; PICCININI, Cláudia Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131–148.

DEMIER, Felipe. Houve, uma vez, dois Junhos: luta por direitos, anticorrupção e antipolítica em 2013. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA E

MARXISMO, 7., 2023, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: NIEP-Marx, 2023. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/57_MM2023_IDENT.pdf. Acesso em 07 ago. 2025.

DEMIER, Felipe. Neoliberalismo e neofascismo no tempo presente: notas sobre a tal crise da democracia contemporânea. **Revista Marx e o Marxismo**, v. 13, n. 24, jan./jun. 2025. Disponível em: https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/656. Acesso em: 12 dez. 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924. Acesso em: 10 abr. 2023.

DISTRITO. **Edtech Report 2024**. São Paulo: Distrito Tecnologias e Serviços, 2024. Disponível em: https://materiais.distrito.me/report/edtech-report-2024. Acesso em: 13 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. PNE, políticas e gestão da educação superior a distância no Brasil: expansão, flexibilização e privatização. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização [recurso eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2020. p. 163-187.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. Educação Superior a Distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, 2024. DOI:10.1590/es.286167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CNnhVmX7FVstHbHRnq7Hkps/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?lang=pt. Acesso em: 10 de maio de 2022.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 139–145, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Acesso em: 14 abr. 2026.

DURIGUETTO, Maria Lucia; DEMIER, Felipe. Democracia blindada, contrarreformas e lutas de classes no Brasil contemporâneo. **Argumentum**, Vitória-ES, v. 9, n. 2, p. 8-19, mai–ago, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17066. Acesso em: 13 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 14 nov. 2019. Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/. Acesso em 07 ago. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji.; SOUZA, Artur Gomes. 72 horas em 16 minutos: qual a escola para o professor brasileiro. In: EVANGELISTA, Olinda *et al*.

(Org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019b. p.107-147.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. 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, 2019. p. 87-124.

EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda et al. (Org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. p.13-18.

EVANGELISTA, Olinda. Formação de professores no Brasil após 2000. In: MAUÉS, O. C. et al. (Org.). **Glosário**: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. p. 277-280.

EVANGELISTA, Olinda.; SEKI, Allan Kenji.; SOUZA, Artur Gomes. Vitória da EAD ou do capital? In: EVANGELISTA, Olinda et al. (Org.) **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019a. p.147-188.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), GT08 – Formação de Professores, 29 jul. 2020. Disponível em: https://legado.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de. Acesso em: 17 abr. 2025.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o "direito de aprendiza-gem" aos "vulneráveis". In: SOARES et al. (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

FIOREZE, Cristina. A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 79–98, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SxvDq896PYNNLd5xZqBfcmD/. Acesso em: 17 abr. 2026.

FNE. **Nota pública: manifesto em apoio ao novo marco regulatório da EaD no Brasil:** por uma educação a distância de qualidade, democrática e com responsabilidade social**.** [S. l.]: FNE, 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Nota_Publica__Manifesto_em_Apoio_ao_Novo_Marco_Regulatorio_da_Ead_no_Brasil__1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 14, p. 11-26, jan./jun. 2020.

Disponível em: https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/351. Acesso em: 10 de maio de 2022.

FONTES, Virgínia. Hegemonia severina: Conservação e mudança, convencimento ecoerção.In: PADRÓS, Enrique Serra; GEDOZ; Sirlei Teresinha; BARROSO, VéraLucia Maciel (org.). **Movimentos sociais e ensino de história**. Porto Alegre:ANPUH-RS, 2021. p. 23.40.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2008.

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR. **Agenda legislativa da educação superior particular 2022**. Brasília, DF: Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2022. Disponível em: https://forumbrasileducacao.org.br/2013-08-19-04-12-30/item/agenda-legislativa-da-educacao-superior-particular-2022. Acesso em: 14 abr. 2026.

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR. **Eleições 2018: 10 propostas relevantes para a educação superior brasileira**. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/decalogo_forum2018.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade***,* Campinas, v. 23, n. 80, set./out. 2002, p. 136-167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de maio de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. EaD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**,, 17 abr. 2020. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/. Acesso em: 30 maio 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. EAD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**, 17 abr. 2020. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/. Acesso em: 5 abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: "sobralizando" a educação brasileira. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**, 4 jan. 2023. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/. Acesso em: 14 abr. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo digital. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 2022. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/ Acesso em: 30 maio 2022.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e**

Esporte, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/articleview/21959/pdf. Acesso em 07 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). 12. ed. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010, p.75-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt. Acesso em 28 maio. 2023.

FURTADO, Renan Santos. **Educação Física Escolar, Conhecimento e Legitimidade:** investigação a partir de ordenamentos legais. 2022. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/renansantosfurtadotese.pdf. Acesso em 28 out. 2024.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório final do gabinete de transição governamental 2022**. Brasília, DF: Gabinete de Transição, 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jan. 2023.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465/48878. Acesso em: 02 abr. 2023.

GIOLO. Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31 n. 113, p. 1271-1298. Out./Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOMES, Maria Cecília Oliveira. Neoludismo: desconectar para encontrar. **Outras Palavras**, 2019. Disponível em: https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/neoludismo-desconectar-para-encontrar/. Acesso em: 10 mar. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/8b7824d91b934722a91965268bb21142?fileName=Cole%C3%A7%C3%A3oCadernosdoC%C3%A1rcere.pdf Acesso em: 10 jan. 2025.

HARVEY, D. **Para entender o capital**: livro I. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HARVEY, David. O "novo" imperialismo: acumulação por espoliação. **Socialist Register**, v. 40, p. 94-131, 2004. Disponível em: https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5811. Acesso em: 10 jan. 2024.

HERMANSON, Bruno. Terceirização atinge 46% dos polos EAD no Brasil. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 jul. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/07/terceirizacao-atinge-46-dos-polos-ead-no-brasil.shtml. Acesso em: 12 abr. 2026.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise setorial da educação superior privada no Brasil**. 15. ed. Curitiba: Hoper Educação, 2023.

IBIS CAPITAL; CAIRNEAGLE ASSOCIATES. **EdTechX Global Report 2020**: the 2020 guide to education and training (teaser)**.** London, 2020. Disponível em: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/681972/EdTechX%20Global%20Report%202020%20(Teaser).pdf. Acesso em: dia mês ano.

INMET. INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA. **Ano de 2023 é o mais quente da história, confirma relatório da OMM**. Brasília, DF: INMET, 27 mar. 2024. Disponível em: https://portal.inmet.gov.br/noticias/ano-de-2023-%C3%A9-o-mais-quente-da-hist%C3%B3ria-confirma-relat%C3%B3rio-da-omm. Acesso em: 15 abr. 2026.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL**. A educação brasileira na bolsa de valores**: impactos da pandemia e do capital. Apresentação de Roberto Leher. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

IPEA. **Desemprego, informalidade, subutilização e inatividade**: apresentação. Brasília, DF: Ipea, 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/mercado-de-trabalho/desemprego-informalidade-subutilizacao-e-inatividade/apresentacao. Acesso em: 19 abr. 2026.

KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MEGUINS, Rosimê da Conceição. O modelo de governança corporativa na educação superior e as repercussões no trabalho docente: Um estudo de caso. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 9, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338693475_O_modelo_de_governanca_corporativa_na_educacao_superior_e_as_repercussoes_no_trabalho_docente_Um_estudo_de_caso. Acesso em: 17 dez. 2024.

KOIKE, Beth. Mesmo com a "xepa do EAD", ensino superior deve encerrar ano sem crescimento. **Valor Econômico**, 11 set. 2025a. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2025/09/11/mesmo-com-a-xepa-do-ead-ensino-superior-deve-encerrar-ano-sem-crescimento.ghtml. Acesso em: 17 dez. 2025.

KOIKE, Beth. Mudanças no ensino a distância devem elevar custos entre R$ 5 a R$ 30 ao mês por aluno, calcula Cogna. **Valor Econômico**, [S. l.], 22 maio 2025b. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2025/05/22/mudancas-no-ensino-a-distancia-devem-

elevar-custos-entre-r-5-a-r-30-ao-mes-por-aluno-calcula-cogna.ghtml. Acesso em: 17 abr. 2026.

KOIKE, Beth. Quase 70% dos polos EaD correm o risco de fechar. **Valor Econômico**, [S. l.], 23 jul. 2025c. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2025/07/23/quase-70-dos-polos-ead-correm-o-risco-de-fechar.ghtml. Acesso em: 17 abr. 2026.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia 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, e17282, 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index. Acesso em 07 ago. 2025.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

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

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/9pZk38b7DHgQJM5D9zkCM6j/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

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.

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. Enfrentar o negacionismo na volta às aulas presenciais requer um plano nacional voltado para a infraestrutura das escolas e universidades. **Carta Maior**, 2021. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Enfrentar-o-negacionismo-na-volta-as-aulas-presenciais-requer-um-plano-nacional-voltado-para-a-infraestrutura-das-escolas-e-universidades/54/50003. Acesso em: 24 abr. 2021.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 30 dez. 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e241425, 2021.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2026.

LICÍNIO, Carlos Lima. Maquinas de administrar a educação. Educ. **Soc., Campinas**, v. 42, p. 1-16, 2021. Diponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/. Acesso em: 10 abr. de 2024.

LIGUORI, Guido. Os roteiros de Gramsci e os desafios do século XXI. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 3, n. 3, p. 5-20, dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343353004_OS_ROTEIROS_DE_GRAMSCI_E_OS_DESAFIOS_DO_SECULO_XXI. Acesso em: 10 abr. de 2024.

LIMA, Kátia Regina de Souza. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p19. Acesso em: 10 out. 2023.

LIMA, Kátia. Educação a distância ou à distância da Educação? **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVI, n. 39, p. 5, fev. 2007.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Agenda global da educação e expansão da Educação Superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21286, p. 1-17, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v18/1809-4309-praxis-18-e21286.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: Debates Contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 11-26.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António; TRINDADE, Anícia Rebelo. DigComp 2.2: **Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes**. UA Editora, 2022. Disponível em: https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2023/237-afcfb229158fb9121960b0b96ea215d4.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António**. DigCompEdu:** Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: Editora UA - Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em: https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%AAncia%20Digital%20Educadores.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

LUCENA, Maria Ângela Cláuver de; MAGALHÃES, Marina Quirino; DIAS, Ana Valéria Carneiro. Financeirização do ensino superior: uma análise das implicações sobre o trabalho docente. **SciELO Preprints**, 2023.Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5941/11429. Acesso em: 20 abr. 2026.

MACÁRIO, Epitácio. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 14–49, maio/ago. 2021.

Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20674. Acesso em: 17 abr. 2026.

MACHADO, Vania Fernandes. **Formação de professores nas modalidades de educação a distância e presencial**: representação social de alunos sobre as modalidades de ensino. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 30 abr. 2023.

MACIEL, Thiago Barreto. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução n°06/18**): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação. 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13006. Acesso em: 10 fev. 2023.

MAHDI, Shireen. Brasil e a armadilha da renda média. **Folha de São Paulo**, 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/martinwolf/2024/09/superando-a-armadilha-da-renda-media.shtml. Acesso em: 15 set. 2024.

MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e Educação a Distância: reflexões e entendimentos. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66359. Acesso em: 18 fev. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePoliticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 de abr. 2023.

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

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior:** a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação de mestrado, defendida no Programa de pós-graduação da UFSC, 2014. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/aline-mandeli.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARK, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTÍNEZ, Juan Miguel; SANCHO, Tudela Antonio. Tecnologias nas organizações internacionais: uma análise política do discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07287, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7287. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?:** como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina, 2016.

MARX, k. **Capítulo VI (inédito):** manuscrito de 1863-1867. São Paulo: Boitempo, 2022.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 33. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Livro I. Volume I.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O Capital*:* **Crítica da Economia Política**. Livro I: O Processo de Produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Gabriela*.* Setor de ensino superior lista propostas para resgatar Fies em governo Bolsonaro. **Terra**, 2018. Disponível em: https://www.terra.com.br/economia/setor-de-ensino-superior-lista-propostas-para-resgatar-fies-em-governo-bolsonaro,ea9fb3c3cdb9bef3b584179679b62b09uv2k2tyg.html. Acesso em: 13 abr. 2026

MELO, Letícia Antunes de; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. **Formação de Professores de Educação Física na modalidade de EaD em IES privadas:** contradições, tendências e interesses. Relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA), 2024. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/. Acesso em: 30 nov. 2024.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 65-88, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 20 fev. 2026.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, p. 11-26, jan./jul. 2014. Disponível em: https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/35/32. Acesso em: 30 nov. 2023.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. A miséria da filosofia e o método em Marx. **Emblemas**, v. 2, n. 2, p. 171-195, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/emblemas/article/view/70174. Acesso em: 10 abr. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital***.* Tradução de Francisco Raul Cornejo [et al.]. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Ístvan. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István**. O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821/2610. Acesso em: 10 fev. 2023.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação à distância**: múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 25-42.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria":** particularidade capitalista e educação superior no Brasil**.** 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/160.pdf. Acesso: 20 abr. 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. 1. ed. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2023.
MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORENO, Ana Carolina; FOREQUE, Flávia. **MEC divulga base comum para reformar a formação de professores. G1 – Educação**, 13 dez. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml. Acesso em: 13 abr. 2025.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 10 jun. 2022.

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, e15370, p. 1-26, 2023. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15370. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15370. Acesso em: 6 maio 2025.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos *et al.* Cursos de Educação Física no Brasil: consolidação de dados de 1995 a 2020. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 29, e024004, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/9KbdrhZTbr4sJGhyHvSLj3n/. Acesso em: 30 dez. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 183-199, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13244. Acesso em: 10 jan. 2024.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES. **Relatório 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: https://combateasdesigualdades.org/wp-content/uploads/2024/09/RELATORIO_2024_v3-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

OEI. **A OEI destaca cinco chaves para implementar a transformação digital na Ibero-América**. Madri, OEI, 2022a. Disponível em: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/la-oei-destaca-cinco-claves-para-implementar-la-transformacion-digital-en-iberoamerica. Acesso em: 13 set. 2024.

OEI. **Programa-orçamento 2023-2024**. Madrid: OEI, 2022a. Disponível em: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/programa-orcamento-2023-2024/. Acesso em: 13 set. 2024.

OEI. **Programa Ibero-americano de Transformação Digital na Educação**. Madri, OEI, 2021. Disponível em: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa/programa-ibero-americano-de-transformacao-digital-na-educacao/. Acesso em: 5 maio 2023.

OEI. **Programa-orçamento 2021-2022**. Madrid: OEI, 2020. Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2020/11/programa-presupuesto-oei-2021-2022-online.pdfAcesso em: 13 set. 2023.

OLIVEIRA, Bruno Nogueira; FRAGA, Alex Branco. Prescrição de exercícios físicos por inteligência artificial: a educação física vai acabar? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e005321, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/8nBtn4vSf9cTQrvndBV8Z7q/?lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. As Políticas Públicas Estatais e o Campo da Educação a Distância: Disputas e Perspectivas em Torno da Qualidade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 32, 2022. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/issue/view/47. Acesso em: 10 maio 2025.

OLIVEIRA, Luciana Charão de; SANTOS, Adriana Omena. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB): democratização neoliberal no campo educacional. **Revista CTS**, número especial, dez. 2022, p. 212-243. Disponível em: https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/346/307. Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. **Licenciatura em educação física de caráter ampliado:** análise dos parâmetros teórico-metodológicos. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OXFAM. **Desigualdade S.A**. Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. 2024. Disponível em: https://www.oxfam.org/en/research/inequality-sa. Acesso em: 15 out. 2024.

PALHARES, Isabela. Faculdades fazem saldão de mensalidade antes de mudanças de regra no EAD. **Folha de S. Paulo**, jun. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/06/faculdades-fazem-saldao-de-mensalidade-antes-de-mudancas-de-regra-no-ead.shtml. Acesso em: 16 abr. 2026.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: PMDB, 2015. Disponível em: https://www.mdb-

rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em 07 ago. 2025.

PASQUALI, Dennia; FURTADO, Roberto Pereira; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Formação de professores na modalidade a distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 164–180, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p164. Acesso em: 18 fev. 2025.

PAULANI, Leda Maria. **Brasil Delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, Leda Maria. Não há saída sem a reversão da financeirização. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 89, p. 29-35, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/PQYDPK3MqYq3BycVNTQPyvd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 set. 2024.

PAULANI, Leda Maria. Recursos públicos para o enriquecimento privado: uma reflexão sobre o papel do Estado no atual padrão de acumulação (e o Brasil como paradigma). Caderno Reforma Administrativa, 2022, p. 03.25. Disponível em: https://www.anfip.org.br/wp-content/uploads/2022/04/RA-%E2%80%93-CADERNO-35-%E2%80%93-FONACATE.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

PAULANI, Leda. **Caminhando sobre gelo fino**. Blog da Boitempo, 17 maio 2024. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2024/05/17/caminhando-sobre-gelo-fino/. Acesso em: 10 dez. 2024.

PEREIRA LIMA, Daniela da Costa Britto; ALONSO, Kátia Morosov. Apresentação do dossiê "Educação a Distância (EaD) e o uso das tecnologias na educação – qualidade, tendências e práticas". **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 3-7, maio/ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822019000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2024.

PEREIRA, Antônio Celso Alves. União Europeia – UE: formação histórica e institucional, crise atual, dissenso e Brexit. **Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 25–51, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rfduerj/article/view/64583. Acesso em: 19 abr. 2025.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel et al. Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação a distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, 2013. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/26072. Acesso em: 18 fev. 2023.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel; LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia. Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas presencial e a distância em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/17253. Acesso em: 18 fev. 2023.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. **As tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em educação física na modalidade a distância**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 18 fev. 2023.

PINTO, Álvaro Vieira. **Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PINTO, M.J.B. Trabalho docente virtual na educação a distância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/220-1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

POZZATTI, Mariana. **Formação inicial de professores de educação física a distância:** aprendendo com a experiência do Pró-Licenciatura do CEFD/UFES. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 18 fev. 2023.

PRETI, Oreste; ALONSO, Katia Morosov. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT: uma mirada para um passado presente (1992-2005). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 312-327, maio/ago. 2016.

PRONKO, Marcela Alejandra. Educación y pandemia: organismos internacionales y organizaciones empresariales delineando la "nueva normalidad. **Polifonías Revista de Educación,** Año VII, n. 21, p. 71-99, 2022. Disponível em: https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1130. Acesso em: 10 fev. 2024.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PUPIO, Bárbara Cristina. **Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica:** em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25353/1/TESE_B%C3%A1rbara%20Cristina%20Pupio_2017FINAL.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

REIS, Luiz Fernando.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Dívida pública e o financiamento das universidades federais (2013-2020). **REVELLI**. v. 13, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12201. Acesso em: 14 jul. 2022.

REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/about. Acesso em: 15 dez. 2024.

ROCHA, Gansella; PETAN, Yan Santos, ZANOTTO, Luana. Ensino remoto da educação física em tempos de pandemia: uma análise do contexto escolar estadual paulista. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.61, p. 224-240, 2021, out.

2021.Disponível:https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/136. Acesso em: 10 abr. 2022.

RYNGELBLUM, Ivan. Novas regras de EAD derrubam Cogna, Yduqs, Ânima e Ser Educacional. **NeoFeed**, [S. l.], 20 maio 2025. Disponível em: https://neofeed.com.br/negocios/novas-regras-de-ead-derrubam-cogna-yduqs-anima-e-ser-educacional/. Acesso em: 17 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. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2026/02/nova-regra-pode-reduzir-exigencia-presencial-para-formar-professores-medida-e-apoiada-pelo-mec.shtml. Acesso: 1 mar. 2026.

SALDANHA, Paulo. MEC libera educação a distância nos anos finais do ensino fundamental. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 maio 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1887652-mec-libera-educacao-a-distancia-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental.shtml. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, P. K; MOROSINI, M. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, ago./maio, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359769231_O_REVISITAR_DA_METODOLOGIA_DO_ESTADO_DO_CONHECIMENTO_PARA_ALEM_DE_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA. Acesso em: 19 abr. 2022.

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.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Mercantilização e financeirização do setor educacional privado-mercantil no Brasil: feições da crise da educação brasileira. **Educação,** Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e107, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69525. Acesso em: 10 maio 2025.

SAURA, Geo *et al.* Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 63, 2024. DOI: https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.09. Acesso em: 19 abr. 2026.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. Educ. Soc., Campinas, v. 45, e286486, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WpSyzrHPBnN5xcXnwrgS7bH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2025.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; PARCERISA, Lluís. Privatização educacional digital. **Revista de Currículo e Formação de Professores**, v. 27, n. 1, p. 11-37, 2023. Disponível em: https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019. Acesso em: 10 dez. 2025.

SAVIANI, Demerval. Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 13, n. 27, p. 159–168, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A importância da presencialidade no ensino superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 182-207, set./dez. 2023. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24422/16308. Acesso em: 20 fev. 2026.

SCHINCARIOL, Vitor E.; ROSSINI, Gabriel A. A.; PAULANI, Leda M.; REIS, Cristina F. B. Capitalismo 4.0: um novo regime de acumulação e regulação? **Pesquisa & Debate**, v. 36, n. 2(66), 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/68872. Acesso em: 10 jan. 2025.

SCUDELER, Marcelo Augusto; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do FIES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior***,* Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 759-779, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/HB77JwX6yxHqGM4LR5mW9Db/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2024.

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Selma Borghi. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 448–471, ago. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144/29952. Acesso em: 14 abr. 2026.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021b. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/39450. Acesso em: 10 abr. 2024.

SEKI, Allan Kenji. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 46, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.288714. Acesso em: 21 abr. 2026.

SEKI, Allan Kenji. Formação docente e capitais de ensino. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral *et al.* (Org.). **Glosário:** a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. p. 287-292.

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

SEKI, Allan Kenji. O que está em jogo com o Reuni Digital é o próprio significado daquilo que chamamos de universidade brasileira. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**

– **Fundação Oswaldo Cruz**, Rio de Janeiro, 18 out. 2022. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-que-esta-em-jogo-com-o-reuni-digital-e-o-proprio-significado-daquilo-que. Acesso em: 14 abr. 2026.

SEKI, Kenji, Allan; SOUZA, Artur. Gomes de Souza; EVANGELISTA, Oinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. p.61-107.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**: 15ª edição. São Paulo: Semesp, 2025a. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/home/. Acesso em: 13 set. 2025.

SEMESP. **Conquista do Semesp:** prorrogação do prazo para oferta dos cursos vedados na EaD. 8 ago. 2025c. Disponível em: https://www.semesp.org.br/educacao/2025/08/08/conquista-do-semesp-prorrogacao-do-prazo-para-oferta-dos-cursos-vedados-na-ead/. Acesso em: 16 abr. 2026.

SEMESP. **EaD**: atualizações e detalhamentos sobre as Portarias MEC nº 794/25 e nº 795/25. [S. l.], 2025e. Disponível em: https://www.semesp.org.br/educacao/2025/11/26/ead-atualizacoes-e-detalhamentos-sobre-as-portarias-mec-794-25-e-795-25/. Acesso em: 26 dez. 2025.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**: 14ª edição. São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/home/. Acesso em: 10 jan. 2024.

SEMESP. **Ofício nº 111/2025**. Prorrogação dos prazos previstos na Portaria nº 381/2025, que tratam da extinção de cursos vedados e agendamento de pedido de audiência. 18 jun. 2025b. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/07/18062025-oficio-n1112025-prorrogacao-prazo-de-transicao-e-pedido-de-audiencia-portaria-381.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

SEMESP. **Ofício nº 180/2025**. Considerações sobre a Portaria MEC nº 506/2025 e o Decreto nº 12.456/2025. São Paulo, 17 jul. 2025d. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/07/2025-07-16-oficion1802025-semesp-seres-portaria506-decreto12456-2025-vf.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. São Paulo: SEMESP, 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381. Acesso em: 10 jun. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do estado. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS; Olgaíses Cabral; HAGE, Salomão. **Expansão Privado-mercantil da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 17-56.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e. Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

SILVA, A.M.C.J. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura – OEI. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/organizacao-dos-estados-iberoamericanos-para-a-educacao-a-ciencia-e-a-cultura-oei/. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, Adeildo Telles da. **A utilização das tecnologias na expansão da educação superior financeirizada no Brasil**. 2026. 441 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2026.

SILVA, Adriana Lúcia Leal da; SILVANO, Luiz Clebson de Oliveira; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 06, 2017. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, André Ribeiro da. **Licenciatura em educação física a distância da Universidade de Brasília:** percepção discente da tutoria. 2019. 99 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Antonio Israel Carlos da. Punção do fundo público na política de educação superior brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 27, e97069, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/ySJ3hdsZygdyLwc9DZXQx5R/. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Kelly de Cássia Barradas da. **Política Nacional de Educação à Distância:** formação de professores de educação física na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Federal do Amapá. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Margarete Zambeli da. A **mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem:** análise dos fóruns do curso a distância de educação física. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Paula Alves Pereira. **EdTechs e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Diponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19281. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Rafael Teixeira; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A oferta da formação de professores em educação física na modalidade de educação a distância no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21 n.3 p.760-781 jul./set. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v21n3/1676-2592-etd-21-03-760.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, Jitone Leônidas. **Percepções dos alunos egressos sobre a formação no curso de Educação Física modalidade a distância da Universidade de Brasília**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, Marta Genu *et al.* Formação docente na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, n. 10, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4869. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOARES, Sávia Bona Vasconcelos. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávia Bona Vasconcelos et al. (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

SOBRINHO, Djamiro Ferreira Acipreste; SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. A expansão da educação superior no Brasil e a atuação do setor privado. **Revista Paradigma**, [S. l.], n. 45, 2023. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1672. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOBRINHO, José Pereira de Sousa; CUNHA, Niágara Vieira Soares. Cultura corporal e classes sociais na sociabilidade do capital. In: MARX E O MARXISMO 2023, Universidade Federal Fluminense, 2023. **Anais...** Disponível em: https://ppge.uff.br/marx-e-o-marxismo-2023/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, mai./ago. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376. Acesso em: 30 jun. 2024.

SOUZA, Arthur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidades para o capital educador. **Contrapoder,** 2020. Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/. Acesso em: 30 abr. 2020.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.* Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez. 2006. Disponível em: revistas.ufg.br/fef/article/view/166/154. Acesso em: 30 abr. 2026.

TAGLIARI, Clarissa. Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro. **Plural**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 36-59, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/193016. Acesso em: 10 jan. 2025.

TCU. **Acórdão nº 658/2023 – Plenário: auditoria operacional.** Processos de regulação, supervisão e avaliação de cursos superiores de graduação a distância. Ausência de política pública específica para a educação e insuficiência dos processos de regulação e avaliação dos cursos. Determinações e recomendações ao MEC e ao Inep. Processo nº TC 033.402/2021-3. Brasília, DF: TCU, 2023. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A658%2520ANOACORDAO%253A2023%2520COLEGIADO%253A%2522Plen%25C3%25A1rio%2522/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0. Acesso em: 14 abr. 2026.

THIENGO, Lara Carlette; MARI, Cezar Luiz De. O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior brasileira no pós-Covid-19. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 62, p. 193-214, jan./abr. 2023. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1770/1250. Acesso em: 14 abr. 2026.

PARÁ. **Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará: Belém, PA, ed. extra, 19 dez. 2024. Disponível em: http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei10820_2024_38531.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

TPE. Entidade sugere revisão nas licenciaturas EaD para garantir mínimo de atividades presenciais. **Folha de S. Paulo**, [S. l.], 17 jul. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/07/entidade-sugere-revisao-nas-licenciaturas-ead-para-garantir-minimo-de-atividades-presenciais.shtml. Acesso em: 17 abr. 2026.

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. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/05/dcns-formacao-inicial-docente-posicionamento.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

TURMENA, Leandro; NUNES, Sidemar Presotto. A expansão do ensino superior privado no Brasil: financeirização e oligopolização do setor educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1109–1129, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661334. Acesso em: 17 abr. 2026.

UGF. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**: Licenciatura e Bacharelado – Modalidade Presencial – Vigência a partir de 2022/1. Goiânia: UGF, 2021. Disponível em: https://fefd.ufg.br/p/educacaofisicaabi. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNB. **Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância**: Projeto Político Pedagógico. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://cead.unb.br/educacao-fisica/. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNB. **Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB):** vestibular para ingresso em cursos de licenciatura a distância. Edital n.º 1 – UnB/UAB, de 2 de julho de 2007. Disponível em: [inserir link, caso aplicável]. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 10 set. 2024.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 10 set. 2024.

UNESCO. **Colaboração para transformação digital**. Paris, UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/digital-transformation-collaborative. Acesso em: 5 maio 2025.

VIANNEY, João. Apagão de docentes na educação básica: MEC pode piorar a situação. **Correio Braziliense**, [S. l.], 30 abr. 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/04/6848708-apagao-de-docentes-na-educacao-basica-mec-pode-piorar-a-situacao.html. Acesso em: 17 abr. 2026.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo**: a Renovação do Materialismo Histórico. Tradução de Armando Boito Jr. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZUCARELLI, Carolina; VIEIRA, André de Holanda Padilha; MENDONÇA, Lara dos Santos. Concentração de mercado e o perfil da oferta de educação superior. **Educação Temática Digital (ETD),** Campinas, SP, v. 27, e025003, 2025. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677394. Acesso em: 16 abr. 2026.