

Aspectos políticos na formação de professores na atualidade: uma crítica a partir de Hannah Arendt

Political aspects in teacher training today: a critique from Hannah Arendt

Aspectos políticos en la formación docente hoy: una crítica de Hannah Arendt

Antonio Henrique Rosa¹
Faculdade de Inhumas

Ronaldo Manzi²
Faculdade de Inhumas

Resumo: O presente estudo analisa aspectos políticos, finalidades e os objetivos da formação de professores no modelo Educação à distância (EaD). Atualmente, se tornou hegemônica a formação de professores por esse modelo, haja vista pelo número crescente de oferta e demanda desses cursos. Contudo, seria a formação de professores adequada nesse formato? Pensadores sobre a educação insistem que a formação de professores não se reduz a uma profissionalização aos moldes dos valores empresariais. Uma formação rápida, eficaz e eficiente não parece se ajustar à própria concepção de formação de professores. Nesse sentido, o texto pretende chamar atenção para um processo de “desumanização”, quanto a formação de professores, que para tal, retoma alguns pontos sobre o pensamento de Hannah Arendt na tentativa de analisar se essa formação poderia “ir bem” quando é reduzida apenas a esse tipo de tecnologia. Valemos também dos estudos mais recentes sobre o tema, como os de Jan Masschelein e Maarten Simons ambos os pesquisadores retomam Arendt e discutem a educação como um bem público. Nesse caminho, a tendência de uma formação “personalizada”, voltado ao individual, parece se perder em relação à ideia de “comum”, “bem público”.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação à Distância. Hannah Arendt. Bem público. Profissionalização.

Abstract: The present study analyzes political aspects, purposes and objectives of teacher training in the Distance Education model. Currently, teacher training using this model has become hegemonic, as seen by the growing number of supply and demand for these courses. However, would teacher training be adequate in this format? Thinkers about education insist that teacher training cannot be reduced to professionalization along the lines of business values. Fast, effective and efficient training does not seem to fit the very conception of teacher training.

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais) – Inhumas – Goiás (Brasil); Especialista em História Contemporânea pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (Unicerp, 2003); Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiátuba (UniCerrado, 2001). Em Filosofia, pelo Centro Universitário Newton Paiva (NEWTON, 2011). É membro do laboratório Interunidades de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste (LATESFIP-Cerrado). Goiás – Brasil. E-mail: antoniohenrique@unifan.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4714141108716425>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-6455>.

² Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2013) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN, 2013) (co-tutela). Pós-doutor em filosofia (USP, 2017), em Psicologia Social (USP, 2019) e em Educação (PUC-GO, 2021). Pós-Doutorando em Filosofia (UNB). É membro executivo do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (USP). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste. É membro da International Society of Psychoanalysis and Philosophy (ISPP). Presidente do Conselho Editorial da Editorial Casa. Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Inhumas (FacMais) – Inhumas – Goiás – Brasil. E-mail: ronaldo@facmais.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9039680215578737>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7980-3997>.

In this sense, the text intends to draw attention to a process of even “dehumanization”, regarding teacher training, which, for this purpose, takes up some points about Hannah Arendt’s thinking in an attempt to analyze whether this training could “go well” when it is reduced only to this type of technology. We also use the most recent studies on the subject, such as those by Jan Masschelein and Maarten Simons – both researchers take up Arendt and discuss education as a public good. In this way, the tendency of a “personalized” training, focused on the individual, seems to be lost in relation to the idea of “common”, “public good”.

Keywords: Teacher Training. Distance Education. Hannah Arendt. Public Good. Professionalization.

Resumen: El presente estudio analiza aspectos políticos, finalidades y objetivos de la formación docente en el modelo de Educación a Distancia. En la actualidad, la formación docente bajo este modelo se ha vuelto hegemónica, como lo demuestra la creciente oferta y demanda de estos cursos. Sin embargo, ¿sería adecuada la formación docente en este formato? Los pensadores de la educación insisten en que la formación docente no puede reducirse a la profesionalización en la línea de los valores empresariales. Una formación rápida, eficaz y eficiente no parece encajar en la concepción misma de la formación del profesorado. En este sentido, el texto pretende llamar la atención sobre un proceso de incluso “deshumanización”, en torno a la formación del profesorado, que, para ello, retoma algunos puntos del pensamiento de Hannah Arendt en un intento de analizar si esta formación podría “salir bien”. cuando se reduce únicamente a este tipo de tecnología. También utilizamos los estudios más recientes sobre el tema, como los de Jan Masschelein y Maarten Simons; ambos investigadores retoman Arendt y discuten la educación como un bien público. De esta forma, la tendencia de una formación “personalizada”, centrada en el individuo, parece perderse en relación a la idea de “bien común”, “bien público”.

Palabras clave: Formación del profesorado. Educación a distancia. Hanna Arendt. Bien público. Profesionalización.

Recebido em: 12 de dezembro de 2022.

Aceito em: 23 de março de 2023.

Introdução

“O sonho [na sociedade neoliberal] é o professor como uma empresa pequena, mas excelente e bem gerenciada”
(MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 148).

É notório o crescente aparecimento sobre a esteira da iniciativa privada nos últimos 10 anos pelo Brasil de novas faculdades semipresenciais ou totalmente online. Assim, inúmeros cursos de EaD (Ensino a Distância) tendem a ser autorizados pelo MEC (Ministério da Educação) e são lançados no mercado com alegação de conter demanda por novos profissionais. Com as licenciaturas não é diferente. Nisto os pedidos de autorização dos cursos (em caso específico das licenciaturas) justificam-se sob o pretexto da alta demanda por professores

formados, ou também, pela necessidade de qualificação de antigos professores que desejam uma segunda licenciatura. Diante dos fatos, a modernização pela formação de professores no Brasil ganha corpo impondo-nos a necessidade de pensarmos mais profundamente sobre essa questão. Pesquisadores da área afirmam que as reformas brasileiras na formação de professores

Não caracterizou apenas uma resposta política diante da demanda da sociedade pela expansão de vagas e pela democratização do ensino superior, mas, sobretudo, um ajustamento do capital ao momento histórico. O contexto atual das licenciaturas tem seu marco regulatório nas políticas de reforma do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, caracterizada pela expansão do ensino a distância, a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado (DOS SANTOS & MORORÓ, 2019, p. 01).

Esse “ajustamento do capital ao momento histórico”, entretanto, atua diretamente sobre a conjuntura das licenciaturas hoje. Afinal, essa formação tende a se dar em um contexto virtual sem que haja uma discussão sobre tal. Então, De Oliveira Torres (2017), define e explica que

Em seu sentido original, a palavra Licenciatura vem do latim “Licentia” que significa “permissão”, “concessão”, do verbo “Licere” “ser permitido” e significa em nosso contexto, a licença para lecionar, ensinar na condição de professor. Ao longo dos anos, a institucionalização das licenciaturas e as políticas curriculares que as organizam vêm sendo colocadas em debate quanto à perspectiva de formação de professores e sua qualidade (p. 59).

Por outro lado, há ainda aqueles autores que afirmam que a educação está em crise. Isso não é nenhuma novidade, haja vista que a ideia de crise na educação perpassa gerações. Contudo, atualmente, pensadores como Gatti destacam essa crise na formação dos professores como questões relativas à toda educação

Sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de [currículos e] formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas (GATTI, 2013, p. 51).

Poderíamos associar essa crise na formação de professores com uma mudança na própria concepção de formação ao pensá-la nos ajustamentos econômicos e no momento histórico? É certo que há atualmente demandas próprias ao contexto que vivemos, o que nos leva a pensar o papel do professor face às demandas socioculturais que lhes são impostas, assim como a concepção de formação inicial oferecida nas licenciaturas. A nosso ver, é preciso que nos voltemos a esse fenômeno moderno de formação à distância (cursos EaD). Parece “natural” que, atualmente, dentro de uma cultura que poderíamos denominar

“cyber³” a formação deve se adequar aos moldes virtuais. Essa cultura é considerada nova por lhe ser própria o uso de *gadgets*⁴, por existir devido a uma intrincada rede de comunicação virtual, indústria cultural, comércio eletrônico etc. criando uma nova forma de vida, própria à nossa sociedade. Nessa nova cultura, parece natural, portanto, que a educação se adeque às novas demandas da vida social. Pensamos, entretanto, que essa naturalização “vela” questões centrais em torno da formação de professores, como o seu papel em uma sociedade democrática, em prol de uma adequação ao mercado, tendo como uma das consequências a padronização de culturas e a minimização de despesas em nome de eficiência e eficácia (valores claramente empresariais). Podemos questionar até que ponto esse modelo formativo de novos professores deve ser considerado “evolutivo” para a educação como um todo (haja vista que o mercado sempre aponta as inovações como uma evolução natural). Afinal, até que ponto tais processos formativos realizados pelo modelo EaD, que se configuram em “inovações digitais”, seriam de fato capazes de promover um profissional (professor) melhor? (Há de se questionar, aliás, se ser eficiente e eficaz aos moldes do mercado é ser um professor melhor). Ou ainda: até que ponto o aumento na utilização do virtual na formação de professores representaria melhoras na aprendizagem?

Podemos questionar, portanto, em que medida a efetiva dominação de ideais mercadológicos e suas interfaces virtuais atuam na dinâmica da esfera pública. O discurso dominante é de uma “livre escolha” do consumidor de se formar em um modelo de EaD. Mas nem sempre essa “livre escolha” traz uma reflexão dessa formação. Propomos pensar nesse último ponto. Mais especificamente, iremos retomar alguns pontos de experiência de pensamento de Hannah Arendt que se vê em uma atmosfera de crise em tempos sombrios já em meados do século XX (ARENDR, 2011). Uma crise que pode estar ligada a reformulação da educação a partir de algo exterior a ela: técnicas que são próprias do mundo do trabalho que invadem o meio pedagógico.

Lembremos primeiramente alguns estudos recentes sobre a formação de professores à distância. Bernardete A. Gatti (2013), por exemplo, analisa as finalidades da educação e da escola básica levando em conta questões sociais da atualidade. Ela busca apontar um desafio diante de mudanças sociais em andamento, como o uso de tecnologias, assinalando questões

³ A palavra Cyber, a que nos referimos aqui, poderá ser entendida também como Ciberespaço, e define um espaço em que não é necessário a presença física de pessoas para constituir um comunicar como fonte de conhecimento. Em palavras diferentes, um espaço virtual de comunicação que surge da interconexão de dispositivos digitais interligados, que inclui documentos, programas e dados, contudo, não se refere apenas à infraestrutura material, mas também, um universo de informações que ela abriga.

⁴ Termo, possivelmente originário do francês (que para nós no Brasil) define dispositivos eletrônicos portáteis de maneira genérica. smartphones, notebooks, tablets, leitor de livros digitais, smartwatch, carregadores, ou mesmo, tudo que faz parte destes mecanismos que se vinculam ao virtual. Em tradução para o português, no entanto, ‘desglamouriza’ um pouco, pois tem sentido de algo como trecos ou engenhoca.

sobre o que é ser docente frente às demandas socioculturais que lhes são postas. Essa reflexão nos leva a uma discussão sobre a formação inicial oferecida nas licenciaturas que hoje se constata em condições de precariedade. Gatti questiona, por exemplo, a qualidade na oferta desses cursos, como a sua não adaptação ao currículo, ao uso insuficiente das mídias, a falta de laboratórios, bibliotecas etc. Quer dizer, há uma precariedade nas condições oferecidas aos estudantes, mas encontra-se também problemas em relação na seleção de tutores, seu exercício, seu contrato etc. Barreto (2008), por exemplo, aponta para uma formação em série, eliminando mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação, além de uma hipertrofia de dimensão operacional (as TIC, os materiais, os polos, os tutores etc.). Daí porque Gatti aponta a necessidade de uma reformulação na estrutura e nas dinâmicas curriculares relativas a essa formação de professores para a educação básica em nível superior. Isso porque não ocorre, segundo a autora, mudanças profundas nesses cursos, mesmo que há muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas e de suas fragilidades formativas.

Já Aline de Souza Mandeli (2017) analisa diretamente o uso da EaD na formação do professor brasileiro, particularmente durante o Governo do presidente Lula da Silva (2003-2010) e parte do Governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Segundo a autora, esta modalidade ocupou um grande “espaço” na formação de professores em nível superior, tanto no âmbito privado quanto no âmbito público. Ainda segundo a autora, nesse período, prevaleceu a justificativa de que essa modalidade alcança um maior número de pessoas – um percentual que não teria acesso à educação superior de forma presencial. Essa estratégia tem como consequência um número maior de docentes disponíveis com um menor custo, alegando a modernização do uso de tecnologias digitais. Mandeli, entretanto, afirma que há estudos que põem em xeque uma suposta democratização do ensino com essa experiência à distância, uma vez que essa forma de formação de professores, entre outras coisas, faz parte de um mercado que visa aumentar a mão de obra e baratear a oferta de cursos sem questionar os fundamentos do que é necessário para essa formação. Daí porque a Universidade Aberta do Brasil (UAB) seria, a seu ver, um programa que se transformou em uma “Fábrica de Professores”⁵.

⁵ Como mostra Vicente Batista dos Santos Neto, “O objetivo deste trabalho foi de apresentar a evolução da Educação a Distância (EaD) e de suas diretrizes legais no Brasil. Nesse sentido, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, houve um grande incentivo à educação a distância nas políticas educacionais brasileiras. Contudo, tais políticas incentivaram sobretudo, o setor privado, não se consolidando como políticas efetivas no setor público, uma vez que a experiência mais exitosa foi o Sistema Universidade Aberta do Brasil que, de fato, não assumiu característica de política de Estado, mas de governo, em função da sua natureza de programa e dos financiamentos descontínuos” (NETO, 2020, p. 54).

O termo “fábrica de professores” foi utilizado, segundo Mandeli (2017), pelo Fórum das Estatais pela Educação na criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil⁶ (UAB). Nisto, percebe-se que desde sua fundação essa instituição foi pensada para ser uma fábrica, tanto em quantidade “enorme de formados, bem como na sua “tipologia” com características das teorias sobre a organização do trabalho (Fordismo/Taylorismo e Toyotismo): produção em série, flexível e com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado” (MANDELI, 2017, p. 197).

Por fim, Cláudio Wilson dos Santos e Leila Pio Mororó (2019), pesquisaram o desenrolar das licenciaturas com o objetivo de analisar diferentes marcos legais da trajetória política dessa formação. Os autores buscaram mostrar contradições na interação legal com questões socioeconômicas para que pudessem compreender a construção destas ideias formativas. Os decretos nº 19.851/1931, a Lei nº 5.540 de 1968 e a atual LDB, Lei 9.394 de 1996 revelam dilemas na formação de professores no Brasil; a parte legal se mostra historicamente mediada por distorções de uma política de contradições sociais que emergem da produção de vida material.

Há que se destacar, como bem salienta Edméa Santos, que há uma diferença entre formação no formato EaD e ensino online. Aliás, é possível, como destaca, que haja educação online em cursos em EAD:

No mesmo curso de Pedagogia a Distância, há também EAD massiva. Ainda que se utilize uma única plataforma digital e se sigamos as mesmas orientações e diretrizes gerais. Há desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD. Alunos aprendem e se formam. Mas preferimos investir em mais comunicação na cibercultura e, para tanto, insistimos no ONLINE. Sendo assim, não é a materialidade do digital em rede que garante a educação online. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede (SANTOS, 2022, p. 63).

Nisso, Santos destaca como o “professor-tutor” deve ser um “docente online”, “[...] deve mediar situações de aprendizagem, arquitetar novos percursos de discussões e não apenas tirar dúvidas e ou administrar a burocracia da agenda do sistema, a exemplo de: administrar agenda de provas, testes e atividades” (SANTOS, 2022, p. 62). Isso exige, claro, que se invista

⁶ “O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais” (MANDELI, 2017, p. 199).

em pesquisa-formação na cibercultura. A educação on-line, apesar de não ser um curso presencial, não é um trabalho individual e solitário, pois o estudante está em diálogo em rede e pode criar e cocriar com outros estudantes e docentes. Há, portanto, um potencial a mais no estudo on-line, como um lugar de encontro, por exemplo. Essa confusão entre educação online e EaD, segundo Santos, condena qualquer forma de utilização do fenômeno da cibercultura. É preciso ter claro que estamos aqui visando os cursos em EaD.

Formação de professores na atualidade: uma “fábrica” do homo faber

Callegaro destaca como “Arendt chama a atenção para a importância do conceito de *sensu comum*, como uma categoria que permite uma avaliação do que venha ser o real, a realidade ou mundo” (CALLEGARO, 2012, p. 262). Nisso, Callegaro também acrescenta que, na atualidade, “a vitória do labor e do trabalho” colabora para que cada vez mais o político tenha sua função perdida como atividade por excelência do contato humano. Então, o estudioso questiona: “como pensar a educação nesse contexto?”

Essas reflexões trazem à mente que Hannah Arendt, na obra *A condição humana*, nos alerta da perda de um tesouro humano que se cristaliza na ação antipolítica da condição humana moderna do que ela denomina *homo faber*. Para ela, esse termo viria da

[...] palavra latina *faber*, que provavelmente se relaciona com *facere* (fazer alguma coisa, no sentido de produção), designava originariamente o fabricante e artista que operava sobre materiais duros, como pedra ou madeira; era também usada como tradução do grego *tekton*, que tem a mesma conotação. [Já] a palavra *fabri*, muitas vezes seguida de *tignarii*, designava especialmente operários de construção e carpinteiros (ARENDDT, 2020, p. 169).

Esse *homo faber*, como um fabricante, deseja dominar o natural; ele enxerga tudo à sua volta como parte integrante que pode ser domado ou desnaturalizado. Logo, podemos pensar o uso de tecnologias modernas nesse mesmo viés, já que visa igualmente superar o natural; e, mais profundamente, passa a ser a nossa forma de vida “natural”.

A esfera do social, como é de se esperar, se modifica nessa lógica de interação virtual. Toda uma lógica de interação dos homens se altera e é nessa nova forma de vida que a formação à distância se insere como “natural”. Afinal, a esfera social passou a se enxergar em um isolamento impulsionado por formas virtuais que cada dia dispensa o “estar junto”, ao menos de forma presencial. Diante disso, a formação de professores sofre uma mudança radical: pensada numa interação social de modo não presencial, num espaço específico, a escola, na sala de aula, com tecnologias de interação alunos-professores, está hoje sendo repensada para se tornar prática e rápida. Não se trata de fazer uma causalidade entre uma nova forma de

interação, a virtual, com uma formação supostamente deficitária. Claro que há resultados também positivos em algumas avaliações de cursos de ensino à distância. Entretanto, essa nova forma de interação demanda uma reflexão sobre o ensino e a formação; o fato de se oferecer cursos em uma plataforma digital não garante que haja uma aprendizagem, por exemplo. Modernizar, a nosso ver, não é sinônimo de melhorar a qualidade de ensino.

Tradicionalmente, o aprender está voltado a algum assunto que o professor levanta e que toma o interesse dos alunos por novas formas de interação privilegiando o aluno, suas motivações, a praticidade na aprendizagem etc. Assim, as IES (Instituição de Ensino Superior) a distância hoje modifica a tradição, pois, no caso das licenciaturas, elas “não trabalham voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos” (MACEBO; BITTAR; CHAVES, 2012, p. 14). Nisto, a tradição na formação de professores que nos foi legado tem sido considerada ultrapassada, inadequada às nossas formas de vida. Considera-se necessário que esse legado seja substituído por novas invenções supostamente mais atuais e adequadas.

Diante dessa ânsia do *homo faber* por novidades, denominada por Arendt de “*pathos da novidade*” (que se vincula à desconsideração da tradição), viveríamos então na “doença do lançamento”, isto é, uma demanda de inovação pela inovação, como se o fato de ser novo, só por ser novo, supostamente seria melhor. Logo, Arendt especifica que no decurso dessas transformações, chamada por ela de “revoluções”, fica evidente e notório a ênfase da novidade, nisso, ela acrescenta que os envolvidos (autores e telespectadores) tem por essas inovações uma notável insistência, para os quais, nada houvera parecido anteriormente, nem relevância ou grandeza (ARENDDT, 2022). Uma ânsia que se alimenta diariamente: novas técnicas surgem a todo momento, tornando-se quase obsoletas antes mesmo de serem incorporadas devido à velocidade das mudanças. Os novos profissionais que se formam pelos novos modelos de licenciaturas tendem a substituir, cada vez mais rápido, tudo que consiste nessa herança patrimonial por uma tecnologia mais atual, mesmo que não questionada se realmente seja melhor em seu fim pedagógico.

Essa lógica nos lembra do que Arendt retoma em *Prefácio: A quebra entre o passado e o futuro* ao se referir a uma frase do poeta francês René Char (“Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testemunho”). A pensadora destaca como essa ausência de testamento nos coloca numa rejeição de um tesouro:

Seja como for, é à ausência de nome para o tesouro perdido [algo que se refere, de qualquer forma, a uma perda de algo público, como a liberdade] que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum. O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a

metáfora, sem tradição - que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro. A perda, talvez inevitável em termos de realidade política, consumou-se, de qualquer modo, pelo olvido, por um lapso de memória que acometeu não apenas os herdeiros como, de certa forma, os atores, as testemunhas, aqueles que por um fugaz momento retiveram o tesouro nas palmas de suas mãos; em suma, os próprios vivos (ARENDDT, 2011, p. 31).

Enquanto perda pública, a modernidade vem apostando na esfera privada como saída dos impasses que a própria perda nos legou. Podemos retomar Arendt (2020) quando descreve que a modernidade possui “[...] uma irresistível tendência a crescer, a devorar os domínios mais antigos do político e do privado” (p. 56). Nessa tendência, o social democrático comum, a esfera livre do político, na atualidade, está em decadência; voltamo-nos à esfera do privado, acentuando valores como a meritocracia, a autorrealização, a autonomia em contraposição ao social, ao comum, à responsabilidade social etc. Em nossa cultura que se denomina atualmente de “cyber”, cultiva-se a si (como um empreendedor privado) que deve sempre ser potencializado pelas curtidas nas performances das redes sociais. Não por acaso os valores que se esperam na formação se convergem a esse meio virtual.

O social democrático comum e o político se converteram em simplórios significados que se tornaram na atualidade reféns da esfera privada. Um professor, por exemplo, deve ser medido pela sua produtividade e eficácia individual. É assim que o espaço de convivência presencial e suas conexões políticas (chamado por Arendt de esfera pública e seu patrimônio) têm perdido “espaço” na educação. Daí porque a educação tende a se voltar ao indivíduo, a uma espécie de formação “personalizada” que se pode escolher online, tal como se escolhe um produto qualquer. O espaço público e de interação se distancia meio ao mundo isolado do indivíduo frente a seus *gadgets*. Em consequência, as relações de alteridade se modificam; o espaço político se privatiza.

Pensando a formação de professores, essas consequências se veem presentes: tem sido homogeneizado em tipificações que “facilitam” o estudante, almejando o que é prático, disponível, eficiente: o virtual. Sem a interatividade própria de uma sala de aula, privilegia-se a qualificação em habilidades técnicas e no acesso às informações – algo rápido e aos moldes dos valores empresariais. Contudo, a homogeneidade na formação é contrária ao que nos é próprio. É claro o ensino à distância cria uma montagem didática própria, assim como no ensino online, em que há montagens de desenhos didáticos já bem desenvolvidos,

como nos mostra, por exemplo, Santos (2022). O fato de se utilizar o espaço virtual, por si só, não é responsável por uma homogeneidade: “Sendo assim, não é a materialidade do digital em rede que garante a educação online. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede” (SANTOS, 2022, p. 63). Em um modelo online, pode-se criar uma interação que possa respeitar a singularidade dos alunos, sem cairmos em uma homogeneização como normalmente vemos em cursos no modelo EaD. Isso é fundamental se pensarmos a partir de Arendt (2020), pois o humano se dá pela complexidade do conviver, isto é, pela “paradoxal igualdade dos seres únicos” (p. 10). Esse paradoxo “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (p. 10).

A esfera do comum, do espaço público, deve ser pensada de forma aberta e com o outro. Assim, apesar de cada um ter uma esfera privada única, é com o outro que nos formamos, vivemos, dialogamos. Uma concepção de formação que isole o homem a uma vida em que o outro se converte em alguém que passa informações gravadas, vai contra à concepção de estar-junto-com o outro. A alteridade, nesse sentido, segundo Cenci e Casagrande (2018, p. 172) para Arendt, pressupõe o mundo e a pluralidade. E “Tais condições remetem ao amor mundi e à responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro”. Não há como pensarmos, portanto, uma formação que dispense esses dois lados: o amor pelo mundo (o que nos é comum e que devemos cuidar em conjunto); e uma responsabilidade que torna possível que o outro seja outro – aquele que “está com” – formulações com viés claramente heideggeriano, tal como aparece, por exemplo, no parágrafo 26 (*O Desein-com dos outros e o cotidiano ser-com*): “O mundo do *Dasein* é mundo-com. O ser-em é *ser-com* com outros. O ser-em-si do-interior-do-mundo desses últimos é *ser-‘aí’-com*” (HEIDEGGER, 2012, p. 345).

À vista disso, quando qualquer modalidade de formação não prioriza de algum modo a interação entre os alunos e os docentes, vai-se de encontro com essa concepção de ser-com; vivemos em uma época em que o interagir entre pares como condição de um amor pelo mundo se perde em um amor voltado ao individual (à esfera privada). Uma formação que privilegie a “motivação”, o estudo “personalizado”, está mais calcado no individual que na esfera pública. Assim, a formação de professores que se estabeleceu ao longo do século XX no Brasil, principalmente pelas experiências das demandas públicas dentro das universidades, vem desvinculando o professor dessa dimensão “com” o outro; vemos aqui uma preocupação mais vinculada aos interesses práticos do mercado do que com a ideia de formação.

A formação de professores no modelo EaD se justifica mais enquanto uma forma de satisfazer demandas de profissionais para suprir regiões onde não existia cursos de licenciaturas, ou mesmo capacitar estes que ainda não possuíam tal formação. Contudo, o que se tem visto é uma entrega das licenciaturas de aderir não somente a essas demandas, mas de homogeneizar essa formação, uma vez que cumpre melhor com demandas mercadológicas. Sobre esse fato, Gatti (2013) afirma:

Há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como os relativos à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por deverem ser autoinstrucionais. Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara. As formações oferecidas se mostram com processos avaliativos frágeis tanto no que se refere aos estudantes internamente aos cursos quanto no que se refere à avaliação dos próprios cursos (p.62).

Essa adesão das licenciaturas ao modelo EaD (sem um questionamento profundo em relação à formação) geraria consequências ao patrimônio do ser docente? A subjetividade do ser docente, das pessoas que estão em processo de formação, se adequa a uma forma de ser da modernidade; mas seria isso que a formação de professores visaria? Deveria essa formação se ajustar a essa cultura que se denomina atualmente “cyber”, própria do mundo empresarial, em que tudo é rápido e inconteste prático, suspendendo o que aprendemos da tradição?

Para Gatti, a formação de professores no século XX tendenciou sempre ao bacharelado, colocando a licenciatura em segundo plano. Assim, ela diz que esse modelo de “3 em 1” (três anos de estudos específicos e um de formação pedagógica) das licenciaturas (institucionalizado nas universidades brasileiras) adequa os currículos aos interesses apenas do mercado e coloca em segundo plano o que se exige de “comum”, público, na formação. Nisso, ela enfatiza que:

- I. a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil;
- II. sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de “homúnculos”;
- III. é necessário superar nossa tradição de modelo formativo [e aqui necessariamente não é um simples virtualizar sua formação] de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX;

- IV. fazer a formação de professores para além do improviso, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício [como é o caso das formações em EaD], deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como Profissional e Agente Social da mais alta importância;
- V. cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho. (GATTI, 2013, p. 59).

Gatti, Barretto, André e Almeida escreveram um importante trabalho denominado *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (2019). Especialmente em um capítulo intitulado *Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI*, as autoras destacam a evolução da escolaridade no Brasil e o aumento dos cursos de formação docente. Em um capítulo final, as autoras enumeram uma série de aspectos que devem ser levados em consideração por parte das políticas, dos gestores, instituições. Destaquemos três pontos:

9. Repensar as propostas imediatistas e programas de formação rápida e em modalidades de educação a distância que não têm contribuído para aumentar a sua qualidade. Torna-se necessário aliar a perspectiva da qualidade à da quantidade. 10. Criar meios de acompanhamento específico das licenciaturas, observando suas propostas curriculares e sua efetividade nas comunidades escolares e aprimorar o Enade nessa perspectiva. 11. Cuidar das características dos formadores de professores, docentes das instituições de nível superior, levando em consideração novos requisitos necessários à sua inserção e atuação nos cursos dedicados à formação de professores para a educação básica (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 313).

De um modo geral, as autoras apontam que a formação do professor é um mobilizador da educação como um todo. é uma experiência que direciona o fazer pedagógico e seu papel de receber os novos alunos; é nela que se institui a escola na esfera pública. É preciso destacar que a experiência de formação é a chave que abre a porta para o *res-público* (coisa comum) para esses alunos que acabam de sair da esfera privada (familiar); é essa esfera que constrói e mantém a democracia, a luta pelos direitos humanos e o convívio comum. Aliás, podemos tomar o que definiria esse ser professor pelas reflexões dos autores belgas Masschelein e Simons (2013), mostrando o que ele não é primeiramente:

O professor não é um psicólogo, sociólogo ou engenheiro, nem uma mulher ou homem comum, pai ou mãe. [...] o seu status é um não status, um que não é totalmente incomparável ao da criança [ou aluno]. [...] O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida. [...] [Ele] sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma. [...] O professor é uma figura cujo modo de vida implica certo nível de autoconfiança e autodisciplina. É alguém que constantemente lembra a si mesmo que é um escravo liberto e que há um preço a pagar por isso. (Preocupa-se consigo mesmo). [...] é alguém que

se lembra de que não serve aos pais ou à velha geração, apesar de ser membro dela [...] que deve checar-se: deve combater o egoísmo, evitar o pedantismo e, acima de tudo, abster-se de duas formas de amor inapropriado ou tornado absoluto, sendo que ambas são, na verdade, amor privatizado ou autoindulgente (p. 134).

Nessa concepção, o professor tem um papel específico que não pode ser confundido com outros, seja na esfera pública ou privada. Por ser uma formação única, deve-se cuidar para que seja bem-feita. Masschelein e Simons listam uma série de tarefas para esse professor. Destaquemos algumas: 1) Não tem uma tarefa tal como um “profissional” do mercado; 2) Se coloca a serviço de assunto ou tarefa em sala; 3) Alguém apaixonado por seu assunto ou tarefa; 4) Está a serviço dos alunos que lhes foram confiados; 5) É um entusiasta que não se limita a amar seu assunto ou tarefa na “hora do serviço”; 6) Traz o assunto ou tarefa para o presente para a nova geração; 7) Torna comum seu assunto ou tarefa; 8) Faz com que se tenha atenção ao assunto ou tarefa apresentados; 9) É uma arte, um modo de vida, uma vocação; 10) Utiliza-se de técnicas próprias de um espaço público para manter a atenção; 11) Convida o aluno a participar do assunto ou tarefa – faz criar interesse etc. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Enfim, não cabe aqui nos atermos a cada ponto destacado pelos pesquisadores, mas apresentar pontos que não se coadunam com a formação de professores à distância. A formação do professor deve refinar o cultivo inquieto da reflexão viva e inquiridora; impulsioná-lo a paixão em se renovar com novas reflexões, rompendo os limites das análises sobre os fatos que o cercam. Sobre esse “ser professor”, Coelho (2018, p. 07), por sua vez, continua: o professor

[...] é quem interroga, pensa as concepções e as práticas próprias e do outro, bem como trabalha para iniciar todos os humanos no universo da crítica, da dúvida, da reflexão, do pensamento. Exercer a docência não é transmitir, socializar, repetir o já descoberto e dito, mas buscar e interrogar o sentido do mundo e das “coisas humanas”: ninguém se torna docente senão à medida que se faz discente, estudante. Só quem conhece o sentido e a gênese do saber, os processos concretos de sua produção, tem condições de ensinar, de encontrar os métodos e as formas didáticas para seu ensino. Daí a necessidade de superarmos a ênfase na prática como a única capaz de compreender e de articular o trabalho intelectual de ensinar e de aprender, de formar.

Nesse enfoque, entende-se que o professor precisa “ser domado” pelo social devido seu caráter questionador (ao menos para aqueles que pretendem que as coisas permaneçam como são). O professor representa um perigo constante pelo simples fato de inovar (fazer nascer novamente). Diante disso, deve-se ter em mente as estratégias que envolvem a formação do professor. Estratégias muitas vezes repressivas e levadas a cabo pelos órgãos municipais, estaduais, nacionais ou mesmo globais para adequá-los à nova ordem econômica, determinando/delimitando suas ações, funções e locais. Vez ou outra percebemos estratégias para neutralizar o ser professor. Talvez uma das mais simples, seja colocá-lo à distância, tanto

em sua formação, como em sua ação, onde todos possam vigiá-lo como nos explica Masschelein e Simons (2013, p. 136) sobre o ato de dominar a ação do professor de

[...] transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto em escravo real (o [professor] funcionário público-escravo do Estado [ou da iniciativa privada, do EaD], o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia [e da profissionalização]).

Contra qualquer forma de domar a formação dos professores, não pensamos que ela possa se reduzir a uma capacitação de habilidades técnicas de ensinar que é comum nos cursos em EaD. O essencial é que se saiba como prestar atenção, se silenciar, saber ouvir, perguntar e questionar na hora apropriada e pública, faz parte da formação dos professores. A partilha de um assunto ou tarefa em comum, construído por uma diversidade de pessoas, mas tendo em foco a partilha em comum de uma questão, é um dos fundamentos do ofício do professor. Mesmo que se privilegie o comum, ao mesmo tempo, é nesse espaço que o professor cria sua identidade. Não há aqui uma contradição como nos mostra Stuart Hall (2008, p. 110):

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construída (Derrida; Laclau; Butler). [...] Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” [...].

Para Hall, a construção da identidade se estabelece não somente por um “comunicar”, mas pelo contato interacional “complexo”, por um “estar-com”, como destacamos. Uma formação à distância priva o aluno de interagir com o outro, de criar um assunto em comum, se restringindo ao “seu” assunto. Também Arendt (2004, p. 529) defende que, “para confirmar a minha identidade, dependo inteiramente de outras pessoas”.

Assim, essa formação no modelo EaD, que no Brasil se iniciou fortemente no poder público pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) e que hoje está nas mãos da iniciativa privada, não tornaria possível o que constitui essa própria formação – o comum. Vemos mais uma iniciativa visando números (quantidade de formandos) do que voltado à demanda da própria formação (o ofício do professor). Mandeli (2017, p. 205), por exemplo, em *A Fábrica de Professores*, citando Maués, explica que

A UAB [Universidade Aberta do Brasil] aparece como uma espécie de coringa, foi criada em 2006 como a grande panaceia para resolver prioritariamente a questão da formação. Quando do anúncio, pelo governo federal do PDE, em abril de 2007 a Universidade Aberta passou a integrar as ações desse Plano, sempre voltada para a formação. E em dezembro de 2007, ela passa a integrar a Nova Capes. Isso evidencia bem a importância da educação a distância para a formação de professores, na lógica do aligeiramento [...].

Essa lógica do “aligeiramento” na formação de professores “chegou” e “respondeu a pelo menos dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores [...], e a de ampliar o acesso à educação superior” como afirma Oliveira (2011, p. 11). Contudo, foi sendo deixado de lado a qualidade deste formar, bem como, a dos futuros professores. Na cultura cyber se privilegia as informações – o acesso rápido e permanente de informações. Ter informações, como um banco de dados, não nos leva à reflexão. É preciso, aliás, que se aprenda a analisar e julgar as informações; saber filtrar o que interessa em um dado assunto; saber distinguir pesquisas relevantes para o que se tenha atenção. Não basta ter acesso a várias informações para se chegar ao conhecimento sobre um assunto. Nisto, Altet (2001, p. 28) nos explica o que seria o saber:

O saber situa-se “entre os dois pólos”, na interface ou, como diria Lerbert (1992), “em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação”. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.

É certo que é possível que haja uma sala de aula interativa tanto na educação presencial e à distância que possa estar em sintonia com a era digital e com a cidadania como destaca Silva (2000). Mas a interatividade, fundamental na sala de aula, por si mesma não basta. O saber não se dá pela simples informação. Ele requer pesquisa, paciência, atenção, um demorar-se sobre um tema; assim como um dialogar com o outro sobre o que se está pensando; ouvir o que outro pesquisador pensou sobre o mesmo assunto; ouvir a mediação de um professor, sua experiência com o tema etc. Daí porque a égide “informar é saber” não cabe na educação (talvez no mercado de ação, por exemplo, tenha uma validade vital, mas não é o caso na reflexão). A informação pela informação não produz conhecimento; não nos leva a refletir; não nos dá nenhum saber. Na verdade, ela nos dá a “falsa sensação” de saber de algo importante (como as informações passadas em um jornal). É nesse sentido que uma formação que privilegia informações ao invés da reflexão debatida de um assunto não partilha do papel da formação do professor. Se a cultura cyber privilegia a informação e suas ferramentas de busca, parece-nos que a formação de professores deveria seguir um outro caminho. Mas não é esse “outro caminho” que vemos crescer.

Seguindo as diretrizes mercadológicas, vemos o surgimento das IES (Instituição de Ensino Superior) no modelo EaD. Frequentemente, sua propaganda visa destacar os sites e aplicativos eficazes da instituição que possibilita ao usuário obter informações e “conhecimentos” – como se o usuário pudesse escolher o que mais lhe agrada na sua formação. Em outras palavras, um mercado voltado ao indivíduo e suas escolhas. Podemos aqui pensar, inclusive, dentro da argumentação de Marcuse: nossa cultura seria inseparável de uma *sociedade unidimensional*⁷, isto é, uma sociedade em que incorpora a razão tecnológica ao aparato produtivo; ao mesmo tempo, ela liga o aumento desse aparato, bem como sua rápida automatização, aos fatores que evidenciam e justificam a dominação do indivíduo (MARCUSE, 1982).

Seguindo essa lógica, incorporando valores próprios do mercado, o professor se profissionaliza, se torna empresário de si, um empreendedor que passa a enxergar os objetivos formativos para impulsionar seu “negócio”. Trata-se, portanto, de um novo modelo de professor, que deve ser configurado, tal como outro empreendedor qualquer, como “o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito ‘para ganhar’, ser ‘bem-sucedido’” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 353). A formação passa a ser um negócio: ser graduado, especialista, mestre e/ou doutor tendo como fim uma melhor apresentação de si e um caráter de empregabilidade. A pesquisa perde seu caráter público e passa a ser um “bem” pessoal de currículo.

A profissionalização, como destacam Masschelein e Simons (2013), equipa o professor em uma base de conhecimento de disciplinas tecnociências – a profissionalização está ligada à tecnologização: todo progresso deveria passar pela aplicação de ciência e tecnologia. A justificativa, como se vê, é de uma “natural” evolução da sociedade em prol da ciência e da tecnologia. O ideal da formação passa a ser cristalizado em informações; acesso à tecnologia; conhecimento científico comprovado. Se especializar se torna uma “formação continuada”, tornando o professor mais flexível (adaptável ao mercado de trabalho) e expert em algum conhecimento científico. Os currículos são apresentados com as competências esperadas do professor no mercado, como um serviço a ser prestado e que pode ser contratado. É o que os pesquisadores denominam “Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo e da empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 140). Por outro lado, completam: “[...] um professor competente não é a mesma coisa que um professor bem formado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 141). Faz-se importante ressaltar que não defendemos um retorno nostálgico e acrítico à tradição. Nem tão pouco pretendemos que o espaço escolar

⁷ Esta característica de *sociedade unidimensional* é, para Marcuse, a etapa final da razão de dominação do homem. Assim, a ideologia de repressão é legitimada por uma justificativa de poder em relação à condição humana, pautada na luta pela existência.

seja um local onde não haja mudanças. Contudo é importante que discutamos tais inovações na formação de professores. É importante que tenhamos sempre em mente que um professor é mais que um ser que ensina; ele tem que ser sobretudo um ser que desenvolve o *amor mundi*, isto é, que seja capaz de promover o amor pelas coisas do mundo e a responsabilidade desse cuidado com o mundo e com o outro – e, certamente, um amor à nova geração, dando-lhe oportunidade de transformar a tradição (o que pressupõe um diálogo com a tradição). O espaço desse amor pelo mundo, como Arendt insiste, não tem espaço em uma formação sem interação.

Conclusões

Não se trata de negar as tecnologias pelas tecnologias, mas de reduzir a inovação a uma simples tecnologização. Talvez uma solução viável ao uso do virtual e suas tecnologias na formação de professores, como uma técnica, esteja pautado na *phronesis* aristotélica (sabedoria ou prudência) no uso da técnica (ARISTÓTELES, 2001). Isso significa ponderar a equivalência entre a utilização, suas finalidades e consequências para o humano. O uso de tecnologias deve ser *uma* das técnicas possíveis na escola para trazer atenção – não a mais “desenvolvida”, a mais “eficaz”. O fato não está em deixar de usar as tecnologias em EaD, mas de ver nelas a única saída para a “evolução” da educação. Acompanhamos, portanto, Rafael Furtado da Silva, por exemplo, quando, no artigo *O conceito arendtiano de educação*, explica que existem “[...] possibilidades de um outro modo de pensar, que não recuse a técnica, que não alimente nostalgias, mas que faça da técnica que nos domina uma questão a ser enfrentada com a liberdade possível” (SILVA, 2007, p. 373). O que na verdade nos fica é a necessidade de repensarmos o papel do professor antes de pensar em sua “evolução”.

Referências

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: Quais estratégias*. Porto Alegre: Quartet, 2001, p. 23-35
- ARENDRT, H. *As origens do totalitarismo*. Trad. R. Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. M. W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENDRT, H. *A condição humana*. Trad. R. Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2020.

ARENDDT, H. Liberdade para ser livre por Hannah Arendt. Trad. P. Duarte. *Dagobah: inteligência democrática*. 2022. Disponível em: <https://dagobah.com.br/liberdade-para-ser-livre-por-hannah-arendt/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. de M. G. Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educ. Soc.*, vol. 29, n. 104, 2008, p. 919-937.

BRASIL. *DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931*. Disponível em: D19851impressao (planalto.gov.br) Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. *LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968*. Disponível em: L5540 (planalto.gov.br) Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

CALLEGARO, R. Notas sobre a crise na educação no pensamento de Hannah Arendt. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, v. 1, n. 1, 2012, p. 256-268.

CENCI, A. V.; CASAGRANDA, E. A. Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, 2018, p. 172-191.

COELHO, I. M. *Universidade, pensamento e formação de professores*. 2018, inédito. Disponível em: [Ildeu-Moreira-Coelho.pdf \(pucgoias.edu.br\)](#). Acesso em: 03 dez. 2022.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA TORRES, M. M. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 8, n. 1, 2019, p. 57-72.

DOS SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. *Revista Histedbr On-line*, v. 19, 2019, p. 1-19.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, n. 50, 2013, p. 51-67.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In. SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 103-133.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MANCEBO, D.; BITTAR, M; CHAVES, V. L. J. Educação superior: expansão e reformas educativas. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem, 2012, p. 13-19.

MANDELI, A. S. EaD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017, p. 197-232.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NETO, V. B. S. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 1, 2020, p. 53-72.

SANTOS, E. *Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes – Narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, F. L. Martin Heidegger e a técnica. *Scientiae studia*, v. 5, n. 3, 2007, p. 369-374.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Salvador: Ed. Quartet, 2000.