

A proposta de ensino híbrido do Parecer CNE/CP 14/22 e a precarização da formação docente

 Thaise Luciane Nardim¹,  Leonardo Pereira da Costa²

¹ Universidade Federal do Tocantins – UFT. Campus de Palmas. Curso de Licenciatura em Teatro. Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO-14, Bloco BALA II. Palmas – TO. Brasil. ² Universidade do Distrito Federal – UnDF.

Autor para correspondência/Author for correspondence: thaise@uft.edu.br

RESUMO. Este texto tem por objeto de estudo o Parecer 14/22, documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação que avalia o projeto de resolução das diretrizes para a implantação do ensino híbrido no Ensino Superior brasileiro. A pesquisa teve como objetivo verificar a noção de ensino híbrido proposta de modo subjacente pelo parecer, a fim de explicitar suas vinculações sociais, culturais e ideológicas e antever possíveis impactos desse alinhamento no trabalho pedagógico. Por meio de uma análise crítico-documental amparada por procedimentos da análise crítica do discurso, interpelam-se as proposições teóricas do documento, de modo a desvelar sua vinculação ao discurso educacional próprio do regime de acumulação flexível. Apontando elementos presentes na construção textual e demonstrando suas implicações no processo social, o artigo evidencia que a flexibilização de espaços e tempos de ensino operada pela mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, se realizada conforme a proposição do parecer, favorece a implantação de uma pedagogia das competências alinhada a perspectivas ideológicas hegemônicas. Mostra, ainda, que a articulação entre esses fatores conduziria ao aligeiramento e à precarização da formação docente, impactando na garantia do direito à educação e perpetuando a desigualdade e a exclusão da classe trabalhadora. Assim, o texto conclui pela urgência de que os trabalhadores da educação assumam o debate sobre a utilização de tecnologias contemporâneas no ensino, tomando o conceito de trabalho como princípio educativo e mantendo a centralidade das propostas na relação pedagógica professor-aluno.

Palavras-chave: educação e trabalho, educação e tecnologia, ensino híbrido, formação de professores, política educacional.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e15370	10.20873/uft.rbec.e15370	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------



The proposal of hybrid teaching from Parecer CNE/CP 14/22 and the precariousness of teacher training

ABSTRACT. The object of study of this text is the Parecer 14/22, an assent issued by the National Council of Education that establishes guidelines for the implementation of blended learning in Brazilian Higher Education. The research aimed to verify the notion of hybrid teaching proposed implicitly by the opinion, to make explicit its social, cultural, and ideological connections and predict the impacts of this alignment on pedagogical work. Through a critical document analysis supported by critical discourse analysis procedures, it questions the notion of blended learning built into the document, revealing its links to the flexible accumulation's educational discourse. The paper points out elements in the textual construction and shows that the flexibility of teaching spaces and times operated by digital information and communication technologies mediation, as proposed in the document, would favor the implementation of a pedagogy of competencies aligned with hegemonic ideological perspectives. It also evidences that the articulation between these factors would lead to the impairment and precariousness of teacher training, impacting the guarantee of the right to education and perpetuating inequality and exclusion of the working class. Thus, the text concludes that there is an urgent need for education workers to lead the debate on the use of contemporary technologies in teaching, considering work as an educational principle and maintaining the centrality of the proposals in the teacher-student pedagogical relationship.

Keywords: education and work, education and technology, blended learning, teacher training, educational policy.

La propuesta de enseñanza semipresencial del Parecer CNE/CP 14/22: hacer precaria a la formación docente

RESUMEN. El objeto de estudio de este texto es el Parecer 14/22, un dictamen emitido por el Consejo Nacional de Educación que establece directrices para la implementación, en la Educación Superior brasileña, de la enseñanza semipresencial. La investigación tuvo como objetivo verificar la noción de enseñanza semipresencial propuesta de forma subyacente por el parecer, con el fin de explicitar sus vinculaciones sociales, culturales e ideológicas y prever los impactos de esta alineación en el trabajo pedagógico. A través de un análisis crítico-documental respaldado por procedimientos de análisis crítico del discurso, cuestiona la noción de enseñanza híbrida construida en el documento y revela su vínculo con el discurso educativo de la acumulación flexible. El artículo señala elementos presentes en la construcción textual; demuestra sus implicaciones en el proceso social y muestra que la flexibilización de los espacios y tiempos de enseñanza operados por la mediación de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, tal como se propone en el dictamen, favorecería la implementación de una pedagogía de competencias alineada con perspectivas ideológicas hegemónicas. También evidencia que la articulación entre estos factores llevaría a la racionalización y precarización de la formación docente, impactando en la garantía del derecho a la educación y perpetuando la desigualdad y exclusión de la clase trabajadora. Así, el texto concluye que urge que los trabajadores de la educación retomen el debate sobre el uso de las tecnologías contemporáneas en la enseñanza, considerando el trabajo como principio educativo y manteniendo la centralidad de las propuestas en la relación pedagógica docente-alumno.

Palabras clave: educación y trabajo, educación y tecnología semipresencial, formación docente, política educativa.

Delineamento

A pesquisa que dá origem a este texto tem por objetivo verificar a noção de ensino híbrido veiculada pelo Parecer CNE/CP nº 14/2022, a fim de explicitar suas vinculações sociais, culturais e ideológicas e antever possíveis impactos no trabalho pedagógico que sejam consequentes desse alinhamento.

O documento – doravante denominado Parecer 14/22 -, é datado de 05 de julho de 2022 e foi lavrado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde a data de sua publicação até 05 de abril de 2023, no campo “Assunto” da publicação, seu tema foi identificado como “Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior”. A partir de 06 de abril de 2023, por meio de retificação publicada em Diário Oficial da União (Diário Oficial, 2023, p. 12), o conteúdo do campo “Assunto” foi modificado para “Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação”, sem que outras alterações fossem realizadas no texto. Após apresentar a justificação dos pressupostos das referidas diretrizes, o documento expressa sua defesa, aprovando-as pela unanimidade dos votos dos membros do Conselho. Até a data de finalização deste artigo, tais diretrizes aguardavam homologação.

Trata-se, portanto, da análise de um produto textual que se propõe a delinear e orientar uma prática. Por não terem sido homologadas até o momento as diretrizes em questão, não é possível observar seus impactos diretos no Ensino Superior. Contudo, é viável refletir dialeticamente sobre os movimentos pragmáticos em torno da composição do documento, como o debate que o circunda, as articulações entre grupos sociais interessados e/ou implicados e as práticas sociais que esse processo mobiliza. Além disso, fazeres já vigentes nas IES que têm como fundamento os mesmos discursos que o Parecer 14/22 reverbera também compõem a ambiência do documento, sendo inclusive mencionados como justificativa para a perspectiva de ensino híbrido que ele aprova. Tendo essas constatações em vista, serão analisadas, de modo articulado, as proposições trazidas pelo pronunciamento e as práticas já vigentes, na medida em que essas funcionam como o fundamento, o ecossistema e o espelho do que aquelas pretendem consolidar.

Uma das abordagens praticadas no contexto universitário brasileiro para análise de políticas educacionais, é a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*)

(Mainardes, 2018); ainda que neste texto não se pratique a epistemologia (Mainardes, 2017) proposta por aquela abordagem - dado que a análise que realizamos é construída na perspectiva crítica dialética -, alguns apontamentos apoiados no ciclo de políticas serão funcionais para a consecução dos objetivos propostos para esta escrita.

Os resultados das políticas - isto é, a implementação dessas políticas e sua reverberação social - dependem da cooperação com o Estado dos muitos agentes da prática educativa, sejam eles agentes propriamente estatais ou agentes não estatais. No caso da universidade, são atores da política os membros da comunidade em geral, como docentes, técnicos, estudantes, participantes eventuais de cursos de extensão, empregadores dos profissionais egressos etc. Também são atores da política no âmbito da universidade as diferentes entidades com as quais a universidade colabora e que com ela colaboram, como prefeituras municipais e organizações não-governamentais. No que concerne às políticas públicas para o Ensino Superior, estão em jogo, portanto, não apenas a capacidade técnica ou a chamada “boa vontade política” para implementá-las, mas também as restrições delineadas pelas movimentações dos diversos atores desses processos. Além disso, estão em jogo os efeitos de todo o conjunto normativo que rege o Ensino Superior - inclusive aquele que não pareça, a princípio, atinente à política em questão.

Considerando os fatos mencionados anteriormente, os propositores do ciclo de políticas apresentam-no, em meio a diversos posicionamentos e revisões, como uma composição de contextos simultâneos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Mainardes, referindo-se a Bowe, Ball e Gold (1992), observa que:

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2006, p. 50).

Outros dois contextos, denominados contexto de efeitos e contexto de estratégia política, que chegaram a ser enunciados pelos autores na década de 1990, passaram a ser considerados, mais recentemente, como componentes de outros contextos, de forma que o contexto de efeitos integra o contexto de práticas, enquanto o contexto de estratégia política faz parte do contexto de influência (Mainardes, 2006). Posteriormente, propondo o que ficará conhecido como a Teoria da Atuação - uma revisão das teorias previamente anunciadas acerca do ciclo de políticas - Ball, Maguire e Braun afirmariam que o texto de uma política não é tão somente implementado, como se pudesse haver um decalque, na materialidade das práticas,

do que consta nos documentos. Segundo os autores, a política é relida, interpretada, recontextualizada e recriada por cada ator do movimento de implementação (Ball, Maguire e Braun, 2012). O uso, pelos autores, do termo *enactment* - que, no contexto desta teoria, é traduzido no Brasil como atuação - faz referência à atuação de atores e atrizes no teatro, isto é, ao modo como um artista da cena se envolve com o texto dramático, apropriando-se dele, interpretando-o e colocando-o em ação, sempre preenchendo lacunas de sentido com suas próprias contribuições. O que propõem Ball, Maguire e Braun é um paralelo entre a atuação do intérprete teatral e o modo por meio do qual os atores dos processos de políticas educacionais o fazem com relação ao texto legal.

Tendo em vista essa perspectiva, faz-se evidente que o texto normativo é um dos textos enunciativos do sentido da política, entre outros. E, no contexto desta investigação, quando nos propomos a analisar o texto do parecer em questão, mantemo-nos cientes de que esse - o texto do parecer, em acepção literal - é apenas um dos textos que constitui a política, pois os contextos diversos produziram e seguem a produzir, continuamente, novos textos, tanto no que diz respeito ao Ensino Superior no Brasil, como no tocante ao ensino híbrido, além de textos pertinentes a temas correlatos.

Para além da observação dos diversos contextos que influenciam a posta em cena de uma política, a análise de uma proposta expressa como texto legal é importante. Quando realizada ainda antes de sua implementação, pode ser uma forma de atuação sobre essa política, uma intervenção realizada pelos autores da análise, que assim assumem nova posição como atores do processo. Assim, apropriamo-nos, aqui, do entendimento de que o texto legal, aprovado e disponibilizado à comunidade para atuação, não constitui mera prescrição. Assumimos a compreensão de que tanto a influência quanto a prática podem dar-se ao longo do decorrer dos movimentos em torno da política em questão. Deste modo, não praticamos o entendimento de que o texto ora analisado corresponderia a uma realidade no cotidiano universitário atual, assim como não compreendemos que se trataria apenas de um documento imóvel e inócuo. E, além disso, assumimos que sua textualidade incorpora uma racionalidade que cabe ao intelectual crítico desvelar, colocando-a em confronto com a materialidade do processo social em que foi engendrado e que passa a engendrar.

Ainda em termos metodológicos, este texto também busca em Norman Fairclough certo aporte teórico, influência que aqui se converte em procedimentos de seleção e análise dos dados. Embora não se trate de realizar uma Análise Crítica do Discurso (ACD) integral, no

modelo em que ela é proposta por Fairclough (2001; 2012), a apreensão crítica e situada de alguns dos elementos da ACD colaborará para a consecução de nosso intento analítico. Dentre esses elementos, estão: a observação individualizada de termos e expressões; a avaliação pormenorizada de apropriações que esses termos e expressões tenham sofrido; a análise de propostas de ressemantização desses termos e expressões; as análises da quantidade de ocorrências de determinadas palavras e das diferentes combinações em que aparecem ao longo dos documentos, acompanhadas da verificação das intencionalidades que essas recorrências ou infrequências revelam; e a averiguação de como o gênero textual (neste caso, o parecer) interage com outros textos e discursos. Além desses elementos orientados à palavra e à estrutura do texto, nos aproveitamos da noção, praticada pela ACD, de que práticas sociais têm a língua como condição material; de que “a semiose, como parte da atividade social, constitui gêneros discursivos” (Fairclough, 2012, p. 309) e de que, quando “no desempenho de posições, [a semiose] constitui os estilos” (Fairclough, 2012, p. 310), que são identidades linguisticamente expressas – de forma que, articulados, gênero e estilo colaboram para a consolidação de discursos que, por sua vez, são instituintes da ordem social que fundamenta ideologicamente os diversos contextos (influência, proposição do texto, prática) das políticas.

A ordem social neoliberal, pautada no regime de acumulação flexível (Harvey, 1992), que fundamenta ideologicamente, na contemporaneidade, os diversos contextos das políticas públicas, tem uma linguagem própria – assim como o têm as diversas ordens sociais, de acordo com Fairclough. A fim de que, estando já implantada, possa perseverar, essa ordem investe esforços expressivos na elaboração e disseminação de seus discursos, o que faz por meio de variados atores linguísticos. Ainda de acordo com Fairclough,

Língua e semiose têm uma considerável importância na reestruturação e reescalonamento do capitalismo...A reestruturação e o reescalonamento do capitalismo é em parte um processo semiótico – a reestruturação e reescalonamento das ordens do discurso, envolvendo novas relações estruturais e escalares entre os gêneros, discursos e estilos. (Fairclough, 2012, p. 315).

A reestruturação e o reescalonamento das ordens do discurso são as dinâmicas que imperam quando se trata da investida sobre a educação realizada pela ordem neoliberal fundada no regime de acumulação flexível. O resultado ora alcançado dessa investida é entendido também como uma prática flexível, a educação flexível (Kuenzer, 2020), enquanto Fairclough identifica diretamente o termo flexibilidade como uma palavra-chave do discurso neoliberal (Fairclough, 2001). Na proposição de uma educação flexível, que “permite que as

contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação” (Kuenzer, 2020, p. 64), importa menos

a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (Kuenzer, 2020, p. 64).

Tendo por objetivo o disciplinamento das subjetividades, condicionamento que oportuniza a perpetuação da ordem, os discursos - assim como os gêneros e estilos que os compõem -, devem ser disseminados amplamente, a ponto de deixem o âmbito exclusivo da esfera pública (o âmbito dos contextos das políticas educacionais, no caso em pauta), e infiltrem-se no âmbito das intimidades, sendo incorporados pelos sujeitos e reproduzidos por eles nos diversos espaços que frequentam. Por meio dessa dinâmica, os discursos, ao disciplinarem determinados sujeitos, potencialmente disciplinam também os seus interlocutores, e assim seguem ampliando seu escopo de sujeição ideológica.

Como será explicitado posteriormente, o parecer que é objeto deste texto incorpora - e, ao incorporar, reforça - discursos, gêneros e estilos que se encontram difundidos em ambos os domínios - público e privado -, discursos esses que são predominantes na comunicação política e institucional, mas que também convertem-se em expressões na mídia em geral e, avançando sobre um domínio misto de público e privado, se fazem presentes nas redes sociais. Tendo isso em vista, e como se verá detalhadamente, o Parecer 14/22 constitui-se em ferramenta orientada à definitiva sujeição da educação pública ao Capital.

A concepção de ensino híbrido no Parecer 14/22

O debate sobre as práticas que usualmente são reunidas sob a nomenclatura ensino híbrido não é recente. Nomeados desse modo ou pelas etiquetas *blended learning* e educação semipresencial (Santos, 2021), procedimentos de ensino que articulam elementos do ensino presencial à mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) multiplicaram-se a partir da ocorrência do isolamento preventivo à COVID-19, e a reflexão sobre sua natureza e sua pertinência amplificou-se conforme o retorno parcial às atividades letivas passou a ser visto como uma possibilidade. Nesse contexto, Edméa Santos (2021) discriminou o ensino híbrido praticado no chamado “pós-covid” em três ordens: a primeira

delas é o ensino híbrido com tecnologias educacionais, que consiste essencialmente em transmitir a estudantes que permanecem fora da instituição escolar uma aula ministrada por um docente que se encontra presente em sala de aula, sendo tal transmissão realizada com o apoio de TDIC. Tal prática foi extensivamente utilizada pelas escolas brasileiras no início do ano de 2021, pois possibilitou às escolas que trabalhassem com uma parcela da classe fisicamente presente em sala de aula enquanto a outra parcela permanecia em casa, participando da aula (ou assistindo a ela) remotamente. Ainda segundo Santos, nas aulas que recorreram a essa abordagem, não foram propostas as adaptações metodológicas necessárias, bem como não houve suficiente preocupação com a falta de acesso à conexão por parte dos estudantes que permaneciam em seus ambientes domésticos (Santos, 2021).

A segunda ordem proposta pela autora seria o ensino híbrido com metodologias ativas, variedade que contempla “a convergência de espaços, tempos e práticas mediadas por tecnologias e arquiteturas diferenciadas de salas de aula” (Santos, 2021, p. 12). Essa prática, que pretende combinar tempos em sala de aula no ambiente institucional a tempos de aprendizagem autônoma presenciais ou remotos, tende a utilizar os ambientes virtuais como meros repositórios de materiais, assim como, adicionamos, gerenciadores de horários de acesso e de cliques, além de repositórios de testes padronizados e massivos que são apresentados aos estudantes a título de atividade avaliativa. Apesar de discursos pretensamente inovadores e de favorecimento da personalização, esse modo de praticar hibridização do ensino é centrado na autoinstrução, no auto estudo, em que são negligenciadas a interação, as conexões e as redes - elementos de trabalho conjunto, colaborativo, coletivo. O ensino híbrido com metodologias ativas está, ainda, frequentemente acompanhado da insistência no discurso do “protagonismo do estudante”, perspectiva fundada em uma concepção que elide a ideia de ensino a fim de projetar a compreensão da instrução como mera aprendizagem, processo em que o papel do professor é relegado à mediação mecânica e à orientação prática - como se conduzir os estudantes por meio de conhecimentos especializados e complexos não fosse papel do docente.

Por fim, a terceira ordem elencada por Santos seria o ensino híbrido com a cibercultura e na cibercultura, prática pela qual a autora advoga e que se aproxima de uma perspectiva crítica. Nesse modelo, que também combina a sala de aula com outros ambientes, diferentes pedagogias são articuladas a partir das demandas apresentadas pelas matérias a serem aprendidas. Esse modo de fazer é fundado em “práticas de mediação todos-todos, em que toda

comunidade é, em potência, mediadora” (Santos, 2021, p. 3), nas quais artefatos culturais, curriculares e metodológicos interagem sob o signo da conexão, da cooperação e da colaboração, assim como da criação de redes de estudo, interações que não dispensam a atuação docente qualificada e que reverberam na demanda por uma estrutura física que em que os espaços institucionais são articulados à atuação na rede mundial de computadores.

Os entendimentos de ensino híbrido que apresentamos a partir da lavra de Santos são alguns dentre muitos praticados na literatura da atualidade. Dentre esses diversos entendimentos, contudo, são minoria os que se propõem a analisar materialmente o confronto entre a possibilidade do ensino híbrido e a realidade brasileira. E, apesar da diversidade de perspectivas apresentadas pelo campo acadêmico brasileiro sobre o tema, o Parecer CNE/CP 14/22 não adere ao diálogo com nossa produção acadêmica sobre esse fato. O texto referencia uma única obra: o livro “Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação”, publicado em primeira edição em 2015 pela Penso Editora, organizado por Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, integrantes Grupo de Experimentações em ensino híbrido desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann. Para além dessa referência, o escrito busca dar a ver a sua concepção de ensino híbrido por meio de elaboração que sugere ser própria de seus autores. De modo geral, o que o documento oferece a título de conceituação são pistas do que seria o ensino híbrido, isto é, ele expressa pontuações pouco articuladas, que não são exploradas analiticamente e que estão distribuídas ao longo de toda a sua extensão de um modo que nem sempre atende ao desenvolvimento padrão de um texto argumentativo. São três as ocasiões em que ele se aproxima de uma caracterização, estando elas localizadas nas páginas 4, 7 e 9 deste parecer, que tem, ao todo, nove páginas.

O parecer compõe-se das seções “I - Relatório” e “II - Voto da Comissão”, estando a primeira delas cindida nas subseções “1. Introdução” e “2. Análise do mérito”. Neste contexto, a primeira ocorrência em que se expressa uma sutil intenção de definição acontece na subseção 1.2, enquanto as outras duas se apresentam na subseção 2. Na primeira ocorrência, afirma-se que

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. (Parecer, 2022, p. 4).

A passagem enuncia que não pretende caracterizar diretamente o ensino híbrido, mas sim o hibridismo como componente desse conjunto, na medida em que aquilo que se busca e sobre o que se fala seria “o conceito básico de hibridismo” (p. 4) e não de ensino híbrido. O conceito é diretamente relacionado ao objetivo de “transformar o ensino presencial” (p. 4) - sendo este, portanto, o sujeito ao qual o hibridismo se dirigiria prioritariamente. O trecho “...considerando que as tecnologias...” (p. 4), ao trazer essas ferramentas à baila sem recorrer a um dispositivo de coesão que possibilitasse à pessoa leitora compreender a relação entre tecnologia e hibridismo, pressupõe que ela já os concebe como relacionados. Sabendo, então, que a definição de hibridismo mobilizada pelo documento é passível de conhecimento prévio, podemos depreender que seja uma concepção de conhecimento público, presente no senso comum - e não algo que naquela escrita está sendo fundado. Seguindo adiante no trecho, vemos que tais tecnologias, forçosamente ligadas à noção de hibridismo, operariam, nele, a fim de que competências pudessem ser organizadas. Resta em aberto em que consistiria a organização de competências, procedimento que não é descrito pelo documento em nenhuma ocasião, mais uma vez nos conduzindo a inferir que se trata de uma remissão ao senso comum. Parafraseando a passagem: se as tecnologias são inerentes ao hibridismo, a centralidade da ação de proposição de um ensino híbrido é a organização das competências. Assim, depreendemos que a chamada aprendizagem por competências é a ênfase da concepção enunciada neste trecho, ainda que a organização da escrita não a tenha apresentado como tal. Esse fato irá evidenciar-se em trecho posterior, que afirma que as estratégias ditas híbridas atuam “sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto a (*sic*) implantação de currículos por competências e não por conteúdos” (Parecer, 2022, p. 4).

Secundariamente, afirma-se que a tecnologia catalisa um papel ativo dos estudantes, remetendo à ideia de protagonismo do aluno que, como mencionamos, é muito cara a esse discurso. Também a ideia de protagonismo ou papel ativo não é explicitada no documento. Por fim, a tecnologia, na medida em que possibilitaria ao estudante um papel ativo (coisa que o texto supõe que o estudante não possuiria na modalidade presencial), também viabilizaria que ele estivesse apto a pensar e agir em espaços que não a sala de aula - estando suposto, por oposição, que a sala de aula presencial não apoiada por TDICs não prepararia o estudante para tanto. Junto a tais interpretações, poderíamos glosar o texto como “Hibridismo é usar a

tecnologia para que o estudante use melhor a tecnologia em espaços externos à sala de aula, a fim de aprender competências”.

A próxima passagem dentre as que podem ser entendidas como uma apresentação não muito pontual do ensino híbrido diz:

O relevante é assinalar que, diversamente da EaD, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem se constitui em um rol de metodologias desenvolvidas na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que traduzam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo. (Parecer, 2022, p. 7).

Aqui, verificamos uma intenção de caracterização pela oposição: ensino híbrido não é Educação a Distância (EaD). Esse recurso será utilizado pelo documento em diversas outras ocorrências, sempre quando o objetivo é diferenciar a proposição do ensino híbrido em pauta daquela da regulamentação da EaD, que estaria severamente enrijecida, segundo a percepção expressa no documento, pela compreensão de que se trata de uma modalidade diferente daquela que “por antinomia e impropriamente” (p. 7) ficaria conhecida como modalidade presencial. O que é importante para este documento, portanto, não é demonstrar em que pontos de sua natureza o ensino híbrido e a EaD se aproximam e/ou se distanciam, mas sim evidenciar que a legislação então proposta para o ensino híbrido tem natureza distinta da legislação em vigor para a EaD e não configura, como essa, uma modalidade. Essa intencionalidade se evidencia na seguinte passagem:

As ações institucionais que vêm orientando a gestão pelas IES dos cursos presenciais e dos cursos na modalidade EaD ficam marcadas pela dualidade e segmentação entre essas duas ofertas distintas, com dificuldades de interação entre ambas. Tais dificuldades são fruto do processo avaliativo regulatório que as organiza externamente às IES. As avaliações e a regulação funcionam separadas, a ponto de ordenarem conceitos institucionais distintos a uma mesma instituição, um para o presencial e outro para a EaD. Esse processo expressa uma gestão regulatória que acaba impondo limites institucionais às políticas acadêmicas, aos currículos, aos docentes e, mesmo, às estratégias de aprendizado. (Parecer, 2022, p. 8).

O documento manifesta certo rechaço à política de regulação da educação - em particular, com as avaliações externas estatuídas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Considerando esse fato e o articulando àquele de 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 que metodológica. Isto é, ao Parecer, não é tão relevante como o “flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem” possa funcionar na prática universitária, mas sim que as universidades tenham liberdade para transcender limites institucionais e recorrer às proposições curriculares que lhes bem aprouverem, sem que o Estado possa aferir se dispõem ou não de condições estruturais e de pessoal para fazê-lo ou se a proposta articula-se às necessidades da comunidade em que a instituição se inscreve, atendendo aos princípios constitucionais previstos para a educação superior e, no caso das licenciaturas, na garantia do direito à educação. Trata-se, mais uma vez, de discurso caracteristicamente neoliberal já que, se findarem as avaliações externas, findará tanto a obrigação das IES de direito privado para com o caráter comunitário da Educação Superior, de modo que elas possam, tal como os outros negócios, pautar-se exclusivamente pelo lucro, assim como findará a necessidade de que o repasse de verbas públicas para IES públicas seja o suficiente para mantê-las em condições minimamente adequadas, dando sequência ao movimento de sucateamento programado dessas instituições.

A garantia de liberdade não supervisionada para as IES por meio do estabelecimento do ensino híbrido, se operada conforme o que se propõe no documento, poderia redundar, nas IES de direito privado, na existência de cursos de graduação em que quaisquer percentuais de carga horária seriam ofertados de modo remoto sem que fossem respeitados critérios mínimos de qualidade - tais como a contratação de tutores com boa formação e em quantidade suficiente para a mediação pedagógica qualificada de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funcional e inclusivo, além da produção e disponibilização de um conjunto de materiais didáticos acessíveis e com conteúdo pertinente à formação do profissional para a sociedade brasileira. Já para as IES públicas, um efeito possível seria o deslocamento de parcelas cada vez maiores da carga horária para espaços externos à instituição, como os espaços laborais, o que incide tanto numa forma de privatização do ensino público pelo uso de estruturas privadas em contexto privado, como num aligeiramento da formação dos profissionais, já que a tendência que se impõe pela submissão à lógica de mercado seria que o ensino profissional sistematizado, que articula teoria e prática sob a égide da reflexão crítica, seria substituído pelo mero treinamento em saberes não sistematizados e tácitos (Kuenzer, 2017).

A próxima passagem com intenção expressa de caracterização do ensino híbrido está na página 8 do parecer, conforme segue:

[o] processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida”. (Parecer, 2022, p. 8).

O texto citado elenca uma série de implícitos amparados em princípios falaciosos, além de listar um sem-fim de chavões da cultura neoliberal-corporativa e de suas derivações tentaculares por sobre a educação. Observa-se a tentativa intransigente de destacar o caráter processual da prática pela qual se advoga, na medida em que o termo “processo” aparece ainda antes do termo “ensino híbrido”, deixando de ser um qualificante para tornar-se o próprio sujeito. Essa escolha, que ocorre 32 vezes no documento de 10 páginas, revela uma intencionalidade de oposição às situações de ensino planejadas, realizadas e avaliadas ao longo da história da educação que, por oposição, seriam compreendidas como “não processuais”. Além disso, a ideia de processo reforça um dos investimentos mais verticais do ideário neoliberal sobre a educação: a noção de que é imprescindível que a escola se mantenha centrada no “aprender a aprender”, que conduziria à possibilidade da aprendizagem “ao longo da vida” - tema que exploraremos adequadamente adiante.

O ataque ao ensino presencial é a tônica de todo esse trecho. Após “processual”, o próximo elemento apresentado no intento de caracterizar o ensino híbrido proposto é a “mediação”, uma ação que podemos interpretar que seja apoiada por TDICs (não se sabe se locada no espaço escolar ou fora dele), que fundamentaria uma atividade docente que não seria trabalho de ensino sistematizado, mas orientação. Mais uma vez, a mera presença destes termos na caracterização supõe que eles sejam peculiares do ensino híbrido, propondo que o ensino presencial padeceria de sua ausência. A atividade docente pretendida é apresentada como “orientadora”, em mais uma ocorrência de adjetivação que busca marcar posição em oposição à docência presencial - trabalho que em outras ocasiões o documento não se eximirá de caracterizar negativamente. A aula presencial é diretamente associada ao “aulismo”, num uso de intenção pejorativa do sufixo “ismo”, na intenção de detratar a ideia de aula ou a

centralidade da prática de ensino na aula. Contudo, tal sugestão é uma impropriedade que desconsidera tanto a oposição à educação bancária proposta por Freire (1974) quanto, posteriormente, a proposição conhecida no campo pedagógico como “para além da curvatura da vara”, quando Saviani (1984) supera dialeticamente as perspectivas tradicional e escolanovista. Por fim, a crítica à aula é uma crítica à possibilidade de reunião, de convívio, de reflexão crítica coletivizada e, especialmente, de tempo de dedicação e detenção sobre o estudo - tempo que só é garantido ao estudante da classe trabalhadora no recorte espacial e temporal da aula presencial, tempo que os estudantes que não reúnem condições de sustentar seus estudos sem aligeirar seu processo formativo só podem desfrutar se amparados por subsídios Estatais. Para os estudantes da classe dirigente, o tempo de debruçar-se detidamente sobre o estudo em espaço adequado e com condições materiais asseguradas - o tempo de estar na escola - é sempre garantido. A crítica à aula praticada nestes documentos é, portanto, elitista e excludente.

Na sequência da crítica à forma-aula, apresenta-se a crítica à exploração do processo cognitivo de memorização, como se o ensino praticado atualmente, centrado na presencialidade partilhada, fosse estruturado exclusivamente por processos de memorização, o que inegavelmente não corresponde à verdade.

Já a ideia de um “ensino sobredeterminado por projetos pedagógicos conservadores” pretende, por um lado, ao recorrer à noção de sobredeterminação, atacar o planejamento não-individualizado, já que, como é corrente nos discursos alinhados com o que aqui analisamos, a chamada personalização da educação seria um objetivo a perseguir. Essa ideia confronta, ainda, a legislação educacional vigente pertinente à proposição de projetos pedagógicos, bem como o corpo docente das instituições, responsável pela elaboração e revisão constante desses projetos junto à comunidade acadêmica, mais uma vez atentando contra uma das atribuições centrais dos docentes das IES, que é intervir no currículo a partir de uma perspectiva não individualizada, não personalizada, mas sim do coletivo local, da comunidade local e do contexto social a que o curso pertence, do qual participa e sobre o qual atua na medida em que forma profissionais que nesse contexto desempenharão suas atividades.

Construir conhecimento por meio de “práticas” e de “interações remotas” é a próxima proposta registrada no texto. O discurso apresenta uma manifestação da corrente defesa da ideia de “prática”, e não de prática entendida como fazer de intencionalidade didática, fazer supervisionado, realizado em situação de ensino, mas sim de prática que ocorre diretamente

no ambiente profissional (mais uma vez, demonstrando a persistência na proposição do espaço extra institucional como legítimo para a consecução de carga horária didática). Trata-se de uma ideia de prática fundamentada, portanto, no aprendizado do senso comum, no saber tácito que se dá diretamente em ambiente de trabalho e que, sendo maior em carga horária que as práticas críticas e sistematizadas, não oferece formação de qualidade ao estudante. Por fim, antes de retomar a noção de processualidade e associá-la, definitivamente, à aprendizagem ao longo da vida, a caracterização recorre às ideias de práticas “motivadoras e mais dinâmicas”, características de que as “aprendizagens” seriam dotadas a partir da mediação tecnológica, o que vem sendo articulado ao entendimento de “metodologias ativas” que, embora não apresentem novidade em sua teorização, foram definitivamente incorporadas pelo discurso neoliberal de apropriação da educação e reforçam o entendimento de que a prática deve ter primazia sobre a teoria - entendimento que se pode depreender com facilidade deste documento, que defende “a adoção de práticas mais assertivas” (Parecer, 2022, p. 6), “possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas” (p. 8), “práticas como forma de oferta de objetos de conhecimento, vivenciais e remotas, entre outras” (p. 14) e “práticas remotas...consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores” que “poderão substituir práticas presenciais curriculares, que não as de estágio, de forma síncrona, a critério das instituições ofertantes de cursos superiores” (p. 15).

Considerações críticas sobre o teor do documento

“Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19.” (Parecer, 2022, p. 4). Não seria desproporcional tomarmos a frase, que integra a seção de introdução do parecer analisado, como uma insígnia do texto. O escrito é persistente no que diz respeito a afirmar a necessidade do estabelecimento de diretrizes que regeriam o que ele propugna como ensino híbrido como uma consequência inevitável - inescapável - e uma herança preciosa do período pandêmico.

Essa posição não é exclusiva do documento em pauta. Ainda durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19, Saviani e Galvão (2021) denunciavam a estratégia operada pelos interesses privatistas neoliberais e prenunciavam o que viria ocorrer na sequência. Em seu texto, os autores discorrem sobre o discurso que se consolidou na esfera pública durante os anos de 2020 e 2021, praticado tanto por instituições

de ensino como por seus gestores, pela mídia e pela opinião pública não especializada, que apresentava como imprescindível a adesão ao ensino remoto de urgência e, como sua consequência, aos produtos corporativos que o viabilizariam. Afirmam os autores que esse “discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso” (Saviani & Galvão, 2021, p. 38) e que, ao longo de 2021, foi criada uma narrativa de aparência ainda mais robusta, baseada em uma oposição característica da lógica formal, de que a não adesão ao ensino remoto naquela ocasião corresponderia ao retorno ao presencial - operação que colocaria a vida das pessoas em risco. Contudo, ainda segundo Saviani e Galvão, essa imprescindibilidade não passaria de uma escolha política, orientada pelo neoprodutivismo e suas variantes, que não encontrava lastro na realidade, dado que existiam alternativas, como a própria suspensão do ensino formal com vistas ao atendimento comunitário solidário por parte dos profissionais da educação. Mesmo tendo sido priorizado, o chamado "ensino" remoto, composto por "conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem" (p. 43) não foi capaz de corrigir a ausência deixada pelas aulas presenciais, pelo trabalho educativo compartilhado entre docentes e discentes em situação, espaço e tempo de ensino e estudo adequados.

É consoante a essa estratégia que o Parecer 14/22 enuncia, já de início, que “...a pandemia vai ser atenuada, mas as abordagens híbridas, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer” (p. 1) e, mais detalhadamente, afirma que

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio é superar essa fase de susto, apreensão e improviso. A proposta deste processo híbrido de ensino e aprendizagem objetiva superar esse estágio de emergência, vivenciado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes (Parecer, 2022, p. 8).

O parecer evidencia seu posicionamento de que é forçoso que se continue aquilo que foi desenvolvido durante a pandemia em termos de um suposto ensino. A continuação dos modos a que se recorreu emergencialmente é mostrada como incontestável, sem que o documento se preste a argumentar de modo estruturado e lógico em seu favor, apresentando, para além das asserções que pretendem induzir maliciosamente o leitor e o cidadão brasileiro à referida falácia, tão somente uma listagem de jargões próprios ao discurso educacional que o regime de acumulação flexível aplica - sempre em elaborações que abordam as técnicas e

procedimentos deste novo ensino como imperiosas e profícuas, mas nunca evidenciam sua verdadeira inscrição política.

Com tudo o que foi observado, é legítimo que afirmemos que a implantação do ensino híbrido conforme proposto no documento analisado tem por finalidade o disciplinamento da força de trabalho de maneira consonante às características do atual processo de acumulação, que tem por característica fundante a flexibilização. As relações de produção dadas no âmbito do trabalho, caracterizadas pela extrema flexibilidade, promovem comportamentos, valores e visões de mundo que a ela aderem. Segundo Kuenzer (2007a), na transição do taylorismo/fordismo ao toyotismo, considerada a intensificação da alienação do trabalhador induzida pela industrialização microeletrônica, as meras coerção social e necessidade material deixaram de ser forças suficientes para engajar o trabalhador: "tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho." (Kuenzer, 2007a, p. 1155). Como consequência, é promovida uma "reforma intelectual e moral" (Kuenzer, 1985, p. 52) orientada pela mesma hegemonia que rege a reforma econômica.

De acordo com a autora, o discurso pedagógico praticado pelo regime de acumulação enuncia que dar prioridade ao desenvolvimento, por parte do estudante, à competência de resolver problemas, conduziria à superação das dualidades entre teoria e prática, e trabalho intelectual e trabalho físico. Contudo - argumenta -, a acumulação flexível continua a pautar-se na separação entre propriedade dos meios de produção e venda da força de trabalho, já que se trata da "forma histórica contemporânea do regime de produção capitalista" (Kuenzer, 2007b, p. 1163). Assim, essa dinâmica mantém uma divisão, interna às empresas, entre um núcleo flexível em função, tempo e espaço - corpo de trabalhadores muito qualificados e estáveis no emprego, profissionais ao qual foi facultado o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-histórica e às artes por meio do acesso à universidade - e um núcleo volátil - para o qual a flexibilidade se dá na recorrência na situação de desemprego seguido de adaptação a um novo emprego -, núcleo em que estão os trabalhadores de pouca qualificação.

Quanto à especificidade do trabalho docente, a noção de ensino híbrido apresentada pelo CNE em 2022 é uma ferramenta do processo de precarização da formação do trabalhador da Educação Básica. Esta natureza de precarização vem reforçar aquela já imposta ao trabalho docente pela reforma trabalhista de 2019, assim como coadunar-se com a precarização da

formação de professores empreendida pela BNC-Formação (Kuenzer, 2021). Esses processos atuam em articulação para a adaptação do perfil do professor às necessidades que o regime de acumulação flexível apresenta, demandas vinculadas aos seus movimentos de iteração para perpetuação. Como compreendemos junto a Kuenzer (2021), a precarização da formação dos profissionais da educação é estruturante da precarização do trabalho docente em sua integralidade, tendo em vista que profissionais formados em chave crítica e cientes do valor e da natureza do trabalho educativo bem realizado poderiam opor-se às condições precárias e ausentes de interesse coletivo às quais serão submetidos. Ao regime de acumulação é necessário que os professores, ao não disporem de condições materiais e objetivas suficientes para o exercício do trabalho docente criticamente qualificado, aceitem sua condição e atuem servilmente. É necessário, ainda para o regime, que incorporem subjetivamente os discursos que sustentam e prolongam o sistema ao qual esses elementos atendem.

Ainda junto a Kuenzer (2021), compreendemos que o interesse do regime de acumulação na precarização do trabalho docente passa pela integração produtiva característica da acumulação flexível. De acordo com a autora,

...a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. (Kuenzer, 2008, p. 493).

Neste modo de acumulação, é mantida e radicalizada a necessidade de baixo investimento de recursos relativos aos salários dos trabalhadores, tendo em vista o interesse na manutenção dos elevados preços de commodities e tecnologias produtivas. Tal economia de recursos é operada pela distribuição de competências distintas entre trabalhadores distintos, que se movimentam para o atendimento de diferentes demandas no contexto educacional. Essas diferenças vão desde a figura do professor pouco qualificado que trabalha por contratos cuja duração é determinada pela demanda imediata, até o professor altamente qualificado - geralmente detentor de título de pós-graduação *stricto sensu*, com CLT assinada e que goza de relativa estabilidade nas unidades de ensino privadas de alto padrão. E, para além dessas funções, cabe mencionar a ocupação volante emergente em fase de consolidação que talvez seja a mais próxima ao perfil visado pela proposição do Parecer 14/2022: o professor influenciador de redes sociais, função característica dos tempos do discurso que louva o

empreendedorismo. Trata-se do professor de boa qualificação, com habilidades bem desenvolvidas de uso das TIDICs e que, uma vez desempregado, dedica-se à produção de conteúdos aligeirados para as redes sociais, veiculando temas e abordagens que são selecionados sob a regência de um algoritmo que determina o que pode e deve ser visto, em um contexto em que é possível e mesmo provável que tal algoritmo não se pautar por valores democráticos e pelo interesse da classe trabalhadora, tendo em vista que desenvolvimento e operação de seu código, cujos meandros desconhecemos, têm em vista a maximização do lucro das plataformas corporativas. A coexistência desses diferentes perfis acontece em decorrência da integração produtiva em que se funda a acumulação flexível e é para ela que se orienta o proposto no Parecer 14/22, com seus princípios segregadores e perpetuadores da desigualdade, cujas evidências já apresentamos - mas que seguimos pontuando adiante.

Dentre as investidas pela precarização da formação docente próprias do que o parecer nomeou como caso o previsto no Parecer 14/22 fosse implantado, estão a diminuição radical da carga horária presencial dos cursos e, embora sob disfarce que demanda detenção analítica, a diminuição efetiva de sua carga horária como um todo. No caso do documento ora analisado, uma das manifestações dessas medidas é a possibilidade de que um curso presencial combine carga horária presencial, EaD e “remota híbrida”. Embora o texto demonstre a intenção de delinear a diferença entre EaD e ensino híbrido, no intuito de comparar a alegada flexibilidade da noção de ensino híbrido proposta com o caráter alegadamente restritivo da legislação vigente para EaD - ou seja, a intenção de reforçar o argumento da necessidade do estabelecimento das novas diretrizes -, inexistente no documento qualquer referência ao impedimento da coexistência de ambas as abordagens. Em nenhum momento o parecer propõe que as diretrizes que aprovará, pautadas na noção de ensino híbrido que ele apresenta, devam substituir a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que institui carga horária máxima para atividades EaD em cursos da modalidade presencial. Assim, para além da carga horária máxima de 40% EaD que os cursos presenciais estão autorizados a contemplar de acordo com a legislação vigente, ainda poderiam lançar mão da hibridização do ensino que, conforme o entendimento praticado no documento em pauta, possibilitaria ainda mais ações remotas realizadas fora do espaço institucional ou sob mera supervisão de profissional da educação não-docente. Com isso, um curso compreendido atualmente como pertencente à modalidade presencial poderia vir a ter menos de 60% de encontros coletivos presenciais realizados no espaço institucional ou menos de 60% de

encontros coletivos presenciais mediados por docentes. Poderia, ainda, vir a ter muito menos que esse percentual para ambos os casos, já que, para o chamado processo flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem, não há delimitação de carga horária máxima para diferentes naturezas de presencialidade. Configurar-se-ia, com isso, um radical afastamento do licenciando dos campus universitários, de sua cultura e da convivência democrática com a diferença.

Considerações finais

Estudantes de licenciaturas que, por origem de classe, tiveram precarizado seu desenvolvimento cultural, podem encontrar os meios para reverter esse quadro na universidade de qualidade e socialmente referenciada, desde que possam dispor de seu tempo para a dedicação ao estudo. A estruturação dos cursos de licenciatura no sentido da hibridização do ensino, se pautada no modelo do flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem proposto pelo Parecer 14/22, dificultaria o acesso do discente oriundo da classe trabalhadora a essas oportunidades formativas. Com isso, a qualificação de profissionais da Educação Básica que não provêm das elites dominantes seria deficitária, orientando esse trabalhador docente às ocupações mais precarizadas do campo educacional. Tendo isso em vista, observamos que a proposta de ensino híbrido do Parecer 14/22 configura-se como ferramenta na perpetuação da desigualdade social, operando com duas dinâmicas: por um lado, a partir da universidade, o licenciado oriundo da classe trabalhadora não teria garantido o seu acesso aos saberes historicamente consolidados e sistematizados por profissionais docentes qualificados; por outro lado, nas escolas públicas ou nas escolas privadas de baixo custo em que esse docente viria a trabalhar, também não estariam garantidos esses saberes aos jovens estudantes. Caso o previsto no Parecer 14/22 viesse a ser implantado, o saber estratégico, que para a atualidade é o saber intelectual, seguiria sendo garantido apenas aos estudantes da classe burguesa.

Embora o parecer exponha, com aparência de premissa, diagnóstico adequado da situação brasileira, ratificado por pareceres anteriores, no que se refere à infraestrutura precária dos estabelecimentos escolares, ao restrito acesso da população às TDICs e à necessidade de investimento na formação de professores capazes de articular conteúdos culturais com uma formação para uma vida integral, tal diagnóstico é instrumentalizado para

causas que não visam à solução dos problemas para os quais ele aponta. O amplo detalhamento de elementos acessórios, descolados da problemática essencial, aos quais são impressos aspectos de urgência, além da apresentação de conceitos fundamentais como “processo de ensino/aprendizagem” de modo deliberadamente impreciso, denunciam o uso deturpado desse diagnóstico já socialmente aceito. Nesse ínterim, o conceito de “competência” torna-se refém de relações de produção opressoras, sendo acomodado a serviço de perspectivas ideológicas hegemônicas e indo de encontro a outros conceitos apontados na LDB como, por exemplo, o direito à aprendizagem.

O parecer aponta para um potencial desserviço à categoria docente, incorrendo no mesmo erro conceitual do ludismo ao identificar as ferramentas como centralidade da mediação das relações de produção. Ora, ao contrário do que insinua o parecer em sua página 8, não são as TDICs, nem mesmo as metodologias, que ocupam a centralidade das mediações inerentes ao trabalho educativo. As TDICs, assim como as máquinas na revolução industrial, podem ser usadas para facilitar ou para oprimir ainda mais os trabalhadores da educação, os estudantes e a comunidade como um todo. No que pese o potencial das tecnologias em proporcionar uma vida mais justa e equitativa, a pandemia de COVID-19 demonstrou como tecnologias foram usadas para ampliar o abismo excludente entre as classes sociais, especialmente pela falta de acesso e pela descentralização desta problemática, assim como pela sobrecarga docente e consequente desvalorização do trabalho de ensino. Trata-se, com efeito, de uma contradição inerente ao modo de produção capitalista que tem na apropriação privada dos meios de produção seu alicerce. Junto a Saviani (2020), pontuamos que, em vez de ser um modo de libertação dos indivíduos, a tecnologia se converte em instrumento de submissão da força de trabalho.

Assim posto, a centralidade do conceito de “competência” no discurso legal forma um paradoxo com a incompetência de políticas e processos de formação docente. Não é incoerente ponderar que se trata de incompetência intencional, produzida para atender à integração produtiva característica do regime de acumulação flexível, uma vez que, nesta temática, a formação adequada deveria considerar a relação professor–aluno na centralidade da relação pedagógica, com as TDICs como instrumento a serviço desta relação que, tomando o professor como polo, desfetichiza a lógica do “aprender a aprender” em seus flertes com a autoaprendizagem e o empreendedorismo.

A fim de que pudesse projetar um futuro menos nefasto para a formação do profissional da Educação Básica, uma proposta de ensino híbrido para o Ensino Superior deveria ter sua ênfase na centralidade da relação professor–aluno que se dá no processo pedagógico. Tal centralidade de modo algum implicaria em prejuízos para processos formativos orientados à atualização de docentes no trato com as novas tecnologias. Observando as lutas históricas da categoria como, por exemplo, aquelas promovidas quando se deu a emergência das máquinas de aprendizagem, dos livros didáticos e de fórmulas prontas - que tomaram a centralidade por meio da pedagogia tecnicista -, compreendemos que uma formação que se aproveite das mediações das TDICs, assim como de práticas realizadas em espaço exterior à instituição de ensino, pode oferecer boa qualificação desde que fundada no trabalho como princípio educativo.

O parecer CNE/CP N° 14/22 explicita certos dilemas que demandam dos estudantes de licenciaturas e dos professores, enquanto categoria de trabalhadores, atenção e posição, sob riscos de labirínticos encaminhamentos de precarização. Há um embate entre modelos de formação docente que associam conteúdos escolares a direitos de aprendizagem cultural, assim como à formação política do professor, visando a um posicionamento sem ingenuidades em relação a interesses hegemônicos e modelos que, como o processo flexível de ensino híbrido, pejoram o termo “conteúdos escolares” e centram-se em procedimentos didáticos - como aquele propugnado pelo Parecer 14/22 - e outros modelos. Cientes dessa cisão e da posição do ensino híbrido nesse confronto, estudantes de licenciaturas e professores podem articular-se para evitar a implantação das medidas defendidas pelo parecer, atuando como agentes decisivos no ciclo dessa política educacional. O discurso que fundamenta o parecer em questão e que ele visa a continuar e consolidar, compõe-se de expressões materiais de disputas de interesses, explícitas ou veladas, tais quais as próprias relações sociais o são. Cabe aos intelectuais, de maneira geral, e aos profissionais da Educação, em particular, identificar e explicitar os termos que melhor orientem uma prática docente atenta aos novos tempos, assim como aos velhos problemas. Quanto mais concepções como a do processo flexível de ensino híbrido forem disseminadas e implantadas, menos provável será que os profissionais da educação formados por seus preceitos possam construir autonomamente essa luta.

Referências

- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Diário Oficial da União, Seção I, nº 67*, de 06 de abril de 2023. (2023) Brasília, DF: Imprensa Nacional. Recuperado de <https://pesquisa.in.gov.br/>
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília/DF: Editora UnB.
- Fairclough, N. (2012). Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'água*, 25(2), 307-309.
- Harvey D. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Loyola.
- Kuenzer, A. Z. (1985). *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2007a). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1153–1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- Kuenzer, A. Z. (2007b). Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 491–508. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331-354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- Kuenzer, A. Z. (2020). Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 57-66. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>
- Kuenzer, A. Z. (2021). A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In Magalhães, J., et al. (Orgs.) *Trabalho docente sob o fogo cruzado* (pp. 235-250). Rio de Janeiro, RJ: UERJ.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47–69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 1(33), 1-25. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

Mainardes, J. (2018). J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(16), 1-19.

Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022. (2022). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-ppc014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192

Santos, E. (2021). O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? *Revista Docência e Cibercultura*, junho de 2021. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>

Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. *Exitus* 1(10), 1-25. <http://orcid.org/0000-0002-3148-3055>

Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade & Sociedade*, 67(1), 36–49.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 15/12/2022
Aprovado em: 07/04/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on December 15th, 2022
Accepted on April 07th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nardim, T., & Costa, L. P. (2023). A proposta de ensino híbrido do Parecer CNE/CP 14/22 e a precarização da formação docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15370. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15370>

ABNT

NARDIM, T.; COSTA, L. P. A proposta de ensino híbrido do Parecer CNE/CP 14/22 e a precarização da formação docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15370, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15370>