



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA CIVALSCI CARDOSO

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS
CONFLUÊNCIAS COM A MODALIDADE EaD**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

MARIANA CIVALSCI CARDOSO

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS
CONFLUÊNCIAS COM A MODALIDADE EaD**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

CIVALSCI CARDOSO , MARIANA.

O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS CONFLUÊNCIAS COM A MODALIDADE EaD / MARIANA CIVALSCI CARDOSO . - Londrina, 2019.
126 f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andreia da Cunha Malheiros Santana.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Serão elencadas questões referentes à formação de professores do curso de Pedagogia, apresentando reflexões sobre a modalidade da Educação a Distância de uma instituição privada como mecanismo de aceleração da formação docente e, conseqüentemente, refletindo sobre a precarização da formação inicial docente especificamente na modalidade EaD em instituições privadas . - Tese. I. da Cunha Malheiros Santana, Prof^ª. Dr^ª. Andreia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARIANA CIVALSCI CARDOSO

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS
CONFLUÊNCIAS COM A MODALIDADE EaD**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Andreia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul -
UEMS

Londrina, 28 de fevereiro de 2019.

Ao Senhor Jesus Cristo

Por permitir que a sua infinita graça, bondade e misericórdia me alcançasse e me capacitado em todo o processo do desenvolvimento desta dissertação. Sem isso, jamais teria conseguido superar cada desafio e ter chegado até aqui!

Aos meus pais

Por sempre serem a minha estrutura e auxílio para a realização da minha trajetória de vida e acadêmica até aqui e me apoiar em todo tempo.

AGRADECIMENTOS

À professora Andreia Santana pela confiança em ter escolhido meu projeto para o ingresso no Mestrado e por me auxiliar nas orientações para o desenvolvimento de toda a pesquisa e estruturação desta dissertação.

À prof.^a Dr^a Marta Furlan pelas valiosas contribuições das suas aulas das disciplinas do mestrado e as aulas do grupo de pesquisa, ampliando meus conhecimentos acerca da teoria crítica e demais conhecimentos referente a formação de professores.

À prof.^a Dr^a Andréia Nunes Militão pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

À prof.^a Dra. Rosana Lopes que foi minha professora na graduação e em seguida foi minha orientadora do artigo do CEMAD e na escolha do tema para o desenvolvimento do artigo, ela falou que o tema escolhido para a elaboração do artigo iria me colocar no mestrado e assim aconteceu. Obrigada Professora Rosana, sempre serei grata por tudo!

Aos professores do Mestrado me sinto privilegiada por ter participado de cada aula, de cada disciplina que me proporcionou o acesso ao mais exímio conhecimento. Agradeço pela honra de ter vivenciado momentos marcantes para a minha vida acadêmica.

Aos amigos e colegas do Mestrado
Agradeço a cada amigo que Deus colocou em meu caminho para me auxiliar nas tomadas de decisões para o melhor desenvolvimento desta dissertação. Em Especial, agradeço a minha amiga Maria Nilse Favatto, que desde a graduação foi minha parceira nos estudos e juntas conseguimos chegar na pós-graduação.

Que Deus os abençoe!

CARDOSO, Mariana Civalsci. **A formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD: por uma formação do professor pesquisador.** 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019).

RESUMO

Na presente pesquisa, serão elencadas questões referentes à formação de professores do curso de Pedagogia, apresentando reflexões sobre a modalidade da Educação a Distância de uma instituição privada como mecanismo de aceleração da formação docente e, conseqüentemente, refletindo sobre a precarização da formação inicial docente. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa se pauta em, compreender como se constitui a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade de ensino EaD. Destarte, buscou-se refletir e problematizar, a partir da teoria crítica, sobre como tem se constituído a formação inicial de professores, sua confluência com a modalidade EaD e a possibilidade da emancipação do conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia à luz da disciplina de Metodologia da Pesquisa, no sentido do despertar de uma consciência crítica no professor pesquisador. O governo brasileiro viu nesse modelo de curso um meio de compensar a falta de vagas nas universidades públicas. Como método de investigação foi proposto o uso da análise de conteúdo como estratégia metodológica em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, na qual foi analisado o currículo do curso de Pedagogia na modalidade EaD, tendo como base pensadores como: Saviani (2007), Adorno (1995), Brzezinski (2010), Gatti (2010), Meszáros (2010), entre outros. Concluiu-se que a forte influência das ideologias tecnocratas para o Ensino Superior com a promessa da democratização do ensino para uma ascensão social resultam na busca constante dos cursos aligeirados para garantir um lugar no mercado de trabalho que oferecem uma formação pela lógica da razão instrumental proporcionando uma formação técnica sem a necessidade de reflexão crítica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Licenciatura em Pedagogia. Educação a Distância.

CARDOSO, Mariana Civalsci. **La formación inicial de profesores del curso de pedagogía y sus confluencias con la modalidad ead:** por una formación del profesor investigador. 2019. 132 h. Disertación (Maestría en Educación) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMEM

En la presente investigación se plantean cuestiones referentes a la formación de profesores del curso de Pedagogía, presentando reflexiones sobre la modalidad de la Educación a Distancia de una institución privada como mecanismo de aceleración de la formación docente y consecuentemente reflejando sobre la precarización de la formación inicial docente. De este modo, el objetivo general de esta investigación se pauta en, comprender cómo se constituye la formación inicial de los profesores y su confluencia con la modalidad enseñanza EaD. Siendo así se busca reflexionar y problematizar a partir de la teoría crítica, sobre cómo se ha constituido la formación inicial de profesores y su confluencia con la modalidad EaD y la posibilidad de la emancipación del conocimiento de los alumnos del curso de Pedagogía a la luz de la disciplina de Metodología de la Investigación en el sentido del despertar de una conciencia crítica para el profesor investigador. El gobierno brasileño vio en ese modelo de curso un medio de compensar la falta de vacantes en las universidades públicas. Como método de investigación se propone el uso del análisis de contenido como estrategia metodológica en una investigación cualitativa y bibliográfica, donde se analizará el currículo del curso de Pedagogía en la modalidad EaD, teniendo como base, pensadores como: Saviani (2007), Adorno (1995), Brzezinski (2010), Gatti (2010), Meszáros (2010), entre otros. Se concluye que la fuerte influencia de las ideologías tecnócratas para la enseñanza superior, con la promesa de la democratización de la enseñanza hacia un ascenso social, resultan en la búsqueda constante de los cursos aligerados para garantizar un lugar en el mercado de trabajo y ofrecen una formación por la lógica de la lógica razón instrumental proporcionando una formación técnica sin la necesidad de reflexión crítica.

Palabras-clave: Formación inicial de profesores. Licenciatura en pedagogía. Educación a distancia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCNS	Parâmetro Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EAD	Educação Aberta a Distância
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
MIGA	Organismos Multilateral de Garantia de Investimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IES	Instituição de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD	18
2 O BANCO MUNDIAL E A SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO SOCIAL E EDUCACIONAL	28
3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA SOCIAL, HISTÓRICA E LEGAL	39
3.1 A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA : DE SEU SURGIMENTO Á CONTEMPORÂNEIDADE.....	51
4 CONFLUÊNCIAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	63
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RACIONALIDADE TÉCNICA	59
5 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA CONTEPORÂNEIDADE	82
5.1 NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIDADE DO SABER	93
5.2 METODOLOGIA E A COLETA DOS DADOS : UM ESTUDO DE CASO	98
5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
7 REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo averiguar se a Educação a Distância - EAD¹ tem se apresentado como forma de aligeiramento da formação de professores.

Problematizando o viés da estrutura da modalidade da Educação a Distância em uma instituição privada como mecanismo de aceleração da formação docente e, conseqüentemente, reflete sobre as possíveis fragilidades da formação inicial docente.

Parte-se da problemática “Como tem se constituído a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade EaD?”, o objetivo geral em, compreender como se constitui a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade de ensino EaD. Para a sistematização e desenvolvimento do objetivo geral, elencamos os objetivos específicos: 1) Analisar historicamente o processo formativo docente à luz das mudanças sociais e legais; 2) Analisar a formação inicial de professores no curso de Pedagogia na modalidade EaD; 3) Refletir sobre as influências da EaD no processo formativo docente; 4) Analisar a possibilidade da emancipação da formação de professores à luz da disciplina de Metodologia da Pesquisa no sentido de pensar a formação do professor pesquisador.

Analisar como as influências da nova estrutura legal do curso de Pedagogia influenciam a formação inicial docente, de forma que os cursos têm sido voltados para a supervalorização do pragmatismo e do utilitarismo da prática docente.

O “aprender a aprender”, é uma apropriação do neoliberalismo que direciona ao aluno como centro do processo de aprendizagem instrumentalizando-o a uma maneira autônoma de gerir seu tempo espaço para realizar seus estudos, esvaziando e retirando da escola o papel de transmissora do conhecimento, direcionando assim, a uma formação de senso comum, impossibilitando bases epistemológicas para uma formação para além da razão instrumental.

Para uma abordagem teórico-metodológica, que compõe a estrutura de pesquisa, Gamboa (2012, p. 4) diz que: “investigar a pesquisa educativa e, a partir

¹ EAD significa “Educação Aberta a Distância” enquanto EaD significa “Educação a Distância”.

de algumas comprovações e de alguns resultados, sugerir mudanças na formação do investigador da educação”. Os modelos consistem em identificar diversos paradigmas epistemológicos e maneiras que compõem a estrutura teórica da pesquisa. Sendo assim, algumas vertentes epistemológicas, de acordo com Gamboa (2012), podem ser classificadas em três grupos: as empíricas – analíticas, as fenomenológicas – hermenêuticas e as críticas – dialéticas. Estas técnicas epistemológicas são utilizadas para fundamentar os processos de pesquisa, tecendo reflexões lógicas e filosóficas acerca do que está sendo pesquisado.

De acordo com Gamboa (2012, p. 93), as vertentes epistemológicas em nível técnico são classificadas como empírico – analíticas, “utilizam técnicas de registro e tratamento de informações marcadamente quantitativas estruturadas por meio de questionários estruturadas, padronizadas apresentando os resultados por meio de esquemas cartesianos.” As pesquisas denominadas como fenomenológico – hermenêuticas, tem como base “técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de caso, relato de experiências etc.” As pesquisas tida como crítica – dialéticas, lidam com técnicas conhecidas como “investigação – ação, investigação militante, investigação participante e técnicas historiográficas”.

Destarte, a presente pesquisa é pautada a partir da abordagem crítica-dialética, que, em relação ao nível teórico, apresenta maior ênfase nas referências bibliográficas fundamentadas no materialismo histórico dialético. O materialismo histórico e dialético, de acordo com o pensamento de Marx, é um método de interpretação da realidade que relaciona teoria e práxis. Marx aprofundou o caráter material da existência, pois os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico, fazendo referência a como eles vêm se organizando através de sua história.

Isto posto, fundamentar a pesquisa e compreendê-la a partir do materialismo histórico dialético é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade da formação docente no curso de Pedagogia na modalidade EaD.

Desta forma, Saviani (1991) apresenta questões sobre a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica pela compreensão de sua prática educativa, tendo como base o método materialista histórico dialético passando, por meio da reflexão teórica, do senso comum educacional para a etapa da consciência filosófica.

Sobre a superação destas etapas, o referido autor explica:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p.11).

O materialismo histórico dialético fornece subsídios para que os educadores compreendam o fenômeno educativo, pois tratam da necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico, abstrato) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (a concretude do entendimento do processo). Assim, o materialismo histórico dialético pode ser utilizado como base teórica para a análise da prática e da pesquisa educacional, apresentando relações entre educação e sociedade, e os conflitos da escola capitalista (GAMBOA, 2012).

Em nível teórico, de acordo com Gamboa (2012), a pesquisa por meio da análise crítica-dialética tem por característica a investigação que apresenta ideologias subjacentes, discursos e textos implícitos nas reflexões analisadas.

Na abordagem sobre a concepção de ciência, a racionalidade científica exige formulações hipotéticas-dedutivas que sigam uma lógica que perpassa um falseamento ou deduções lógicas para que, assim, a pesquisa consista em uma elucidação da essência e da concretude dos discursos ocultos pelo fenômeno do processo investigado.

Posto isso, o desenvolvimento dessa pesquisa será desenvolvido através do método quantitativo, pela análise de pesquisas empíricas apoiadas em uma técnica conhecida como Análise de Conteúdos. Sendo assim, de acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é caracterizada como:

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Assim, o ato de pesquisar é precedido de uma indagação sobre uma questão a ser resolvida, de um problema que exige soluções ou explicações, que envolvam a relação entre a teoria e a materialidade. Gil define pesquisa como o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não se possa adequadamente relacionar ao problema (GIL, 2010, p. 1).

A pesquisa exige do pesquisador métodos e técnicas de intervenção científica para que ele mesmo não elabore conclusões equivocadas. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa será realizado a partir de um estudo bibliográfico, considerando, principalmente, as contribuições de autores como (SAVIANI, 2007), (GATTI, 2010), (BRZEZINSKI 2010), (ADORNO, 1998), (ZUIN, 2010), (SACRISTIAN, 2000), (MÉSZÁROS, 2010), (DUARTE, 2010), de uma retomada histórico-legal da formação de professores no Brasil, do impacto da modalidade EaD para a formação de professores e na construção de seus currículos, considerando os marcos legais após a LDB 9394/96.

Será analisada uma disciplina dentro do conjunto de disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Pedagogia na modalidade EAD no interior de uma instituição privada de ensino superior na cidade de Londrina, Paraná. A disciplina a ser analisada é denominada “Pesquisa em Educação”.

A escolha dessa disciplina ocorreu pelo fato de a pesquisa apresentar princípios científico e educativo, sendo também considerada como necessária ao desenvolvimento da profissionalização docente, pois ao buscar o conhecimento, o professor é capaz de refletir de forma crítica sobre sua prática docente, problematizando e contextualizando os conhecimentos para a superar os desafios diários da profissão, tendo como base um discernimento intelectual, podendo contribuir efetivamente para o despertar dessa consciência crítica.

Nesse contexto, o professor pesquisador almeja aprimorar seus métodos de ensino por meio da criticidade, centralizando seus trabalhos e buscando o aperfeiçoamento de sua prática docente, que refletirá na sua atuação como educador.

Sendo assim, o professor precisa assumir a responsabilidade de repassar o conhecimento científico e aperfeiçoá-lo através da pesquisa.

Quando a educação tem por fundamento a pesquisa, isso permite aos professores o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo também a capacidade de questionamento e de intervenção na sua realidade.

Além disso, o ato de pesquisar é uma ação indispensável na formação acadêmica e o despertar de uma consciência crítica, uma vez que, ao ingressar no Ensino Superior, exige-se o mínimo de conhecimentos para a produção de pensamentos críticos e emancipatórios para que este aluno consiga refletir sobre os saberes que poderão auxiliá-lo de forma efetiva e significativa em sua prática de educacional. No intuito de esclarecer se há uma disciplina sobre tal tema, investigaremos como a pesquisa acontece no curso e se ela integra o currículo de alguma forma. Para isso, analisaremos o Projeto Político Pedagógico do curso.

A pesquisa qualitativa será o fio condutor deste trabalho, pois possibilita uma análise evolutiva dos fatos e registros acerca do tema proposto, sobretudo dentro de uma perspectiva histórico-crítica. Tal pesquisa terá sua base na análise de documentos. No caso desta pesquisa, será a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma instituição privada, pois esse documento delimita a concretização do ensino através da seleção dos conteúdos considerados imprescindíveis à formação dos estudantes. A relevância de utilizar a análise de documentos é sustentada pelo fato de permitir investigar produções humanas que revelam o seu modo de compreender um fato social e identificar fatos a partir de questões e hipóteses de análise:

Flores (2004) considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Segundo Gil (2008), a análise documental exige um cuidado profundo no tratamento das informações. O pesquisador deve se assegurar das condições em que os dados foram obtidos, para que sejam descobertas possíveis incoerências nas fontes de informações e proporcionar uma nova análise concisa sobre as fontes que serão analisadas a partir dos documentos.

Esta pesquisa envolve também a análise de conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (1979). Para a referida autora, a análise do conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Na Análise de Conteúdo, o objeto de estudo é o registro em si, presente em um texto ou em um documento. A estrutura metodológica de análise de conteúdos proposta por Bardin (1979) é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Essa abordagem de análise tem por propósito sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado da mesma, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem e contexto, os quais o texto quer apresentar.

No primeiro capítulo, será apresentada a pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, com a intenção de mapear as produções acadêmicas a partir de teses de doutorado, referentes a Formação de Professores na modalidade EaD, e de conhecer as literaturas que vêm sendo escrita nos últimos anos a respeito deste tema.

No segundo capítulo, será discorrido sobre questões conceituais acerca da influência do Banco Mundial, tanto no campo social e educacional no Brasil e como isso reflete na formação das políticas educacionais.

No capítulo terceiro, serão explanadas questões concernentes ao curso de Pedagogia e a Formação de professores, apresentando de forma sucinta a trajetória histórica, social e legal.

Questões sobre as confluências entre a formação do professor e a Educação a Distância e sobre a formação docente e a racionalidade técnica serão apresentadas no capítulo quatro.

Seguindo essa estrutura, o capítulo cinco será referente à metodologia e aos desafios para a formação do professor pesquisador. Serão apreciadas questões sobre o curso de Pedagogia na Modalidade EaD; a coleta e a análise dos dados para a o desenvolvimento da pesquisa, na qual foi analisado o currículo do Curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma instituição privada da cidade de Londrina,

com o propósito de analisar como é ofertada a disciplina de Metodologia Científica, uma vez que a pesquisa viabiliza diferentes áreas de conhecimento, cooperando para a construção do conhecimento dos alunos formados no curso de Pedagogia e, posteriormente, serão apresentados os novos desafios para a formação inicial docente na contemporaneidade .

Por último, serão apresentadas as considerações finais, com o intuito de sistematizar os conceitos apresentados e discorridos nesta dissertação, visando estabelecer conclusões a respeito da formação inicial docente e ponderar algumas reflexões sobre os desafios para a formação de um professor pesquisador na contemporaneidade. Para tanto, o tema não será esgotado, pois toda dissertação está sujeita a constantes aperfeiçoamentos. Assim, pretende-se que esta tese será um primeiro passo para outras discussões.

1 O MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD

O objetivo deste capítulo, intitulado “Mapeamento de produções sobre a Formação de Professores do curso de Pedagogia na modalidade EaD “é apresentar uma revisão da literatura sobre o tema proposto e o papel da pesquisa na formação de professores do curso de Pedagogia em EaD de uma instituição privada.

Diante disso, foi realizada um levantamento de produções na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo por palavras-chave: Formação de Professores em EaD. Devido ao elevado número de produções, foi necessário fazer algumas delimitações. Na primeira, optou-se pela busca de teses, por se tratar de pesquisas mais aprofundadas, na outra foi feito um recorte temporal a partir de 2016 até 2017, por se tratar de pesquisas mais recentes.

Ao todo foram encontradas 1408 produções, a partir dos descritores mencionados. No entanto, ao analisar primeiramente o título das pesquisas, verificou-se que vários temas não possuíam relação com a presente pesquisa, de forma que a primeira seleção foi feita pela leitura de todos os títulos, selecionando os que mais se aproximavam dos objetivos deste estudo, as quais a partir do título somaram um total de 23 teses. Posteriormente, foi realizada a leitura do resumo e do sumário, a fim de melhor entender o objeto de pesquisa das referidas teses. Nessa leitura, identificou-se que em alguns casos, embora houvesse no tema palavras relacionadas à presente proposta, o conteúdo se distanciava. Sendo assim, uma nova seleção foi realizada, com a qual elegeu-se para a leitura completa um total 13 teses.

Quadro 1 Teses Analisadas

Modalidade	Autor/a Orientador/a Instituição	Título	Data de Defesa
Tese	Pedro Rogério Sousa da Silva - UFC Orientador: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.	Fetichismo, Ideologia e Educação em Theodor Adorno	2016
Tese	Rosilene Terezinha de Paiva- UEM Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Ângela Mara de Barros Lara	O Público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada	2016
Tese	Luciana Cristina Cardoso UNESP – São Carlos Orientadora: Prof. ^a Dr ^a . Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço	2016
Tese	William Pessoa da Mota Junior - UFP Orientadora: prof. ^a . Dr ^a . Olgaíses Cabral Maués	O Banco Mundial e a Contrarreforma da Educação Superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)	2016
Tese	Leila Lopes de Medeiros - UERJ Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Sentidos de docência em tempos de EaD: a formação docente no curso de licenciatura em Pedagogia - Lipead da Unirio	2016
Tese	Edith Maria Marques Magalhaes da Silva - UERJ Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira	Aproximações e afastamentos na formação do pedagogo: um estudo comparativo das argumentações dos alunos das modalidades de ensino presencial e a distância	2016
Tese	Maria Cleide da Silva Barroso UFC Orientador: prof. ^a Dr ^a Josefa Jackline Rabelo. Coorientador: Maria das Dores Mendes	A centralidade do paradigma qualidade no contexto da política educacional no Brasil: um estudo a luz da crítica marxista.	2017
Tese	Juliana Trindade Barbaceli -USP Orientadora: prof. ^a Dr ^a Denise Trento de Rabello Souza	A Formação por competências como modelo	2017

		atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.	
Tese	Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior UFRS Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira	Hannah Arendt e a crise da Modernidade: senso comum e educação	2017
Tese	Fabio Luciano Oliveira Costa USP Orientador: Prof. Romualdo Luiz Portela de Oliveira	Financeirização do Capital no Ensino Superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)	2016
Tese	Demetrio Cherobini UFSC Orientador: Dr. Paulo Sergio Tumolo	Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de István Mészáros: estudo introdutório	2016

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Quadro 2 Teses Analisadas

Modalidade	Autor/a Orientador/a Instituição	Título	Data de defesa
Tese	Maria Cleide da Silva Barroso - UFC Orientador: prof. ^a Dr ^a Josefa Jackline Rabelo. Coorientador: Maria das Dores Mendes	A centralidade do paradigma qualidade no contexto da política educacional no brasil: um estudo a luz da crítica marxista.	2017
Tese	Alessandra Pertenella – UEM Orientadora: Prof. ^a Dr ^a Maria Terezinha Bellanda Galuch	A crise da Pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI	2016
Tese	Andreia Villela Mafra da Silva – UERJ Orientador: Prof. ^a Dr ^a Raquel Goulart Barreto	A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais	2017

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Dentre as 23 teses, foram separadas 13 de doutorado cujos temas apresentam o mesmo aporte teórico.

A tese, intitulada: “O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada” analisa questões sobre o que se denominou de público não estatal e sua adoção no campo educacional brasileiro. De acordo com a autora, os documentos orientadores do Banco Mundial, denominados de Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial do período de 1990 a 2000 orienta aos países em desenvolvimento a transferência dos serviços não exclusivos do Estado para o setor privado, entre eles a Educação. Ao final da pesquisa, conclui-se que a expansão do setor privado filantrópico e empresarial na educação brasileira e com a análise da pesquisa conclui-se consequências advindas da adoção desta política para a Educação.

Na tese com o tema: “A crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI” tem como objetivo desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e

dialético. A tese analisa as configurações da crise do curso de pedagogia no contexto dos ciclos econômicos no século XX e a reconfiguração da crise do curso de Pedagogia em meados do século XX para o século XXI, perante a reestruturação produtiva, a mudança no papel do Estado, sob o ideário neoliberal, e no âmbito cultural, sob o ideário pós-moderno. Atualmente os ideários dominantes são o neoliberal e o pós-moderno e suas implicações à formação do pedagogo no Brasil se revelam pela supervalorização da cultura desvinculada da base material da vida, que leva ao esvaziamento de conhecimentos científicos necessários à atuação do pedagogo dificultando a compreensão das contradições sociais.

Na tese: “Aprendizagem e desenvolvimento profissional da de analisar limites e contribuições de um espaço híbrido, o terceiro Espaço, compreendido como ambiente de interlocução entre licenciandas em Pedagogia, na modalidade a distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental visando à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional de professores. De acordo com a pesquisa, pretendeu-se analisar processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício de práticas pedagógicas em contextos escolares, compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram, constituindo a base de conhecimento para o ensino; compreender como o espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência. Enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), criado em função do desenvolvimento da pesquisa e denominado 3º Espaço, entende-se como transmissão de ensino dos conteúdos acerca do curso de Pedagogia.

A tese “O Banco Mundial e a contrarreforma da Educação Superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)” teve como objetivo central analisar as relações entre as elaborações expressas nos documentos do Banco Mundial para a educação brasileira e a contrarreforma da educação superior executada pelo governo Lula da Silva, no período de 2003 a 2010. Procura identificar e analisar a concepção de educação superior de acordo com as ordens do Banco Mundial para o Brasil, no período da contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). A concepção do Banco Mundial para a Educação é terciária e se materializa nas políticas públicas para a educação superior no período de 2003 a 2010, e também abrange os eixos de financiamento, avaliação e parcerias público-privadas.

Na tese “Os sentidos de docência em tempos de EaD: a formação docente no curso de licenciatura em Pedagogia - LIPEAD DA UNIRIO”, apresenta-se contribuições acerca da formação inicial de professores através da Educação a Distância EaD, a partir da análise da produção de sentidos de docência que tem orientado a prática dos formadores no Curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD – da UNIRIO. Considerando a representatividade da EaD, que responde, hoje, pela formação de uma parcela significativa dos professores da Educação Básica no Brasil, que apresentam suas particularidades e limitações educacionais quanto à formação para a docência. O estudo compreendeu a realização de pesquisa documental, na qual evidenciaram que grande parte das tensões que expressam sentidos da docência que se forma através da EaD está relacionada às limitações estruturais impostas pelo modelo de EaD implantado na formação e não à modalidade em si.

Na dissertação: “Aproximações e afastamentos na formação do Pedagogo: um estudo comparativo das argumentações dos alunos das modalidades de ensino presencial e a distância”, tomou-se por objeto a formação do pedagogo comparando as modalidades de ensino presencial e a distância (EaD) de forma a identificar as possíveis aproximações e afastamentos, vozes, argumentos, visões e contextos comuns, analisando aspectos específicos das matrizes curriculares em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia. Nessa perspectiva, o estudo evidenciou a compreensão dos diferentes espaços que apontam para a construção e formação do pedagogo em cenários de possibilidades pedagógicas diferentes. De acordo com a pesquisa, ainda existem incompatibilidades e dissociações de noções, aproximações e afastamentos na falta de clareza do papel do pedagogo. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a necessidade de se dar prioridade a uma melhor preparação na formação do pedagogo, de modo que as instituições de ensino superior comecem a promover o diálogo entre os currículos que preparam, as exigências das políticas públicas e as da sociedade.

Na tese: “A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais”, investiga-se as políticas educacionais no Brasil, implementadas na década de 1970 até 2015, analisando a inscrição das tecnologias na educação e focalizando os pressupostos e as implicações das formulações das políticas educacionais que as sustentam. A pesquisa distingue o predomínio da pedagogia tecnicista e a retomada deste movimento de forma mais

intensificada do que nos anos da década de 1990, objetivado no neotecnicismo, enquanto uma forma de organização das escolas, por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. O estudo aponta para uma estruturação teórica em dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC.

A tese: “A centralidade do paradigma qualidade no contexto da política educacional no Brasil: um estudo à luz da crítica marxista” apresenta os conceitos associados aos debates sobre as políticas educacionais no Brasil. No intuito de compreender o fenômeno em estudo à luz da crítica marxista, examinando a sua função social no contexto da política educacional no Brasil. A teoria que embasou esta pesquisa, foi à luz do autor István Mészáros, que apresenta os elementos determinantes da crise estrutural do capital como fundamento para examinar a política educacional brasileira; investigar o paradigma da qualidade no Programa de Educação para Todos, particularmente, o Movimento Nacional Todos pela Educação, situando o papel do Banco Mundial nesse contexto; explorando as concepções sobre o papel do Banco Mundial como fundamento da política educacional no Brasil no contexto da Programa de Educação para Todos situando as principais medidas políticas e ações educacionais orientadas pelo paradigma da qualidade da educação para todos. A pesquisa concluiu que o pretexto de garantir uma educação de qualidade por meio das políticas educacionais está diretamente ligado à configuração de políticas de controle dos ideais do Banco Mundial articulada ao ideário de gestão empresarial.

Na dissertação intitulada: “A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência”, apresenta-se que deste do século XX aspectos do paradigma econômico neoliberal estão presentes nas diversas áreas da vida social humana. Conceitos como meritocracia, análise de custo e benefício, flexibilidade e competências são utilizados para analisar e regulamentar a área educacional, inclusive no que se refere à formação docente. Este trabalho teve o propósito de averiguar as relações entre a política atual de formação docente e o processo de profissionalização da

docência baseada no desenvolvimento de competências específicas. Para tanto, os documentos nacionais e internacionais da esfera educacional, partem da compreensão de que eles constituem uma afirmação de discursos oficiais e negociações políticas, buscando as aproximações e distanciamentos entre os modelos ideais de professor/gestor e professor reflexivo e a formação baseada no desenvolvimento de competências. Dessa forma, a intenção da pesquisa foi identificar e analisar o processo pelo qual a formação por competências se constitui como modelo atual oficial para a formação docente no país.

Na tese: “Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de István Mészáros: estudo introdutório”, percebe-se que a pesquisa teve como propósito analisar limites e contribuições de um espaço híbrido, o 3º Espaço, compreendido como ambiente de interlocução entre licenciadas em Pedagogia, na modalidade a distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mentoras) e pesquisadoras-formadoras da universidade, visando à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional de professores. Especificamente, pretendeu-se analisar processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício de práticas pedagógicas em contextos escolares variados; compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram, constituindo a base de conhecimento para o ensino; e entender se um espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência.

Na tese: “Fetichismo, ideologia e educação em Theodor Adorno”, apresentam-se os conceitos de fetichismo, ideologia e Educação em Adorno, a crítica feita por Adorno à Educação portadora de um caráter instrumental, técnico e quantitativo. Adorno ampliou o conceito de fetichismo de mercadoria em Marx para o fetichismo de mercadoria cultural. De acordo com o autor da tese, de fato a influência da economia, do mercado e dos interesses privados, abrange a esfera simbólica e subjetiva da formação humana, e também influencia as esferas técnico-científico e cultural. Referente ao âmbito educacional, Adorno compreende que a Educação perde autonomia e se faz como um instrumento de adequação social. De acordo com o autor, vivemos em uma sociedade que privilegia o consumo exacerbado e a educação em declínio, competitiva e bárbara. A Educação é o único meio capaz de ir contra a ideologia que rege a sociedade, ela é capaz de recuperar o aspecto da autonomia e da emancipação humana.

Na dissertação: “Hannah Arendt e a crise da modernidade: senso comum e educação”, o desenvolvimento teórico dá-se a partir da obra de Hannah Arendt, refazendo uma releitura da crise da Modernidade. Entre os desdobramentos das novas condições dos Modismos Pedagógicos, as novas pedagogias e formas de aprendizagem, destaca-se o declínio do ensino erudito ao senso comum, expressão latina, *sensus communis*, fortalecendo a crise na educação. Diante as revoluções ocorridas na sociedade a educação apresenta um viés revolucionário diante dos desdobramentos da crise moderna, numa perspectiva orientada para a construção do *sensus communis*, pois a Modernidade é engendrada por uma tendência de identificar a liberdade com o conforto material. De acordo com Arendt, o senso comum nos imprime para uma existência intersubjetiva. Os pensamentos de Arendt não tenha sido diretamente ao contexto da educação, porém influenciou as indagações teórico-políticas acerca do mundo comum, senso comum em numa sociedade marcada pelo descompromisso das experiências comuns e pela falta de respostas diretas e acabadas à as questões do mundo. Para Arendt (2001), a palavra educação não soa bem em política, pois se trata de uma arma para a sociedade, “enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força”

A dissertação: “Financeirização do capital no Ensino Superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)”, tem como objetivo de pesquisa, é apresentar questões sobre o processo de financeirização do capital no ensino superior do setor privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012), por meio dos estudos das empresas educacionais Anhanguera Educacional Participações S.A., da Estácio Participações S.A. e da Kroton Educacional S.A. Durante o desenvolvimento da leitura, são analisadas legislações associadas ao ensino superior, especificamente no setor privado, desde o período do regime militar até a primeira metade do ano de 2010. A pesquisa apresenta também os dados estatísticos para o ensino superior, destacando o setor privado em especial depois da segunda metade dos anos 1990, até o final dos anos 2000. Neste contexto, a tese apresenta concepções acerca a mercantilização do ensino superior em decorrência das determinações dos organismos internacionais; além da financeirização do capital para o ensino superior do setor privado no segmento particular. Após a LDB/96, acontece o crescimento exponencial das instituições de ensino superior privado sob os critérios da eficiência e eficácia, individualismo, competição associados ao modelo internacional de mercado.

O presente levantamento contribuiu de forma significativa com a pesquisa ora proposta, possibilitou um comparativo das reflexões e confirmou a pertinência do tema, visto que se trata de processo contínuo, de forma que os acontecimentos se põem num movimento, em mudanças e transformações, sendo necessárias constante atualização, análises e reflexões das pesquisas acadêmicas, a fim de acompanhar e interpretar os fatos, assim como, também sugerir e propor ações.

Percebemos a forte influência das ideologias tecnocratas em todos os níveis de ensino, com a promessa de democratização do Ensino Superior para uma ascensão social, com igualdade de oportunidades, e a busca constante das certificações em massa para garantir um lugar no mercado de trabalho.

No capítulo a seguir, serão apresentados os desdobramentos da formação docente no Brasil e as implicações da forte influência tecnocrata que normatiza a formação de professores à mesma lógica do mundo da produção de mercadoria.

2 O BANCO MUNDIAL E AS SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO SOCIAL E EDUCACIONAL

Este capítulo tem por objetivos analisar a ingerência das políticas promovidas pelo Banco Mundial (BM) e como essas políticas interferiram na educação superior Brasileira, especificamente na formação inicial docente nos dias atuais, analisando o balanço feito pelo Banco Mundial sobre as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, bem como identificar as novas propostas em termos de políticas educacionais e os pressupostos teóricos da visão de sociedade e de educação deste organismo internacional.

Nesta vertente para o Brasil cumprir a meta do capital é estabelecido três princípios: descentralização, organização social e parceria. A união entre as organizações sociais e o Estado (instituída pela Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999), configura a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais: educação, saúde, assistência social entre outras (MONTAÑO, 2002).

Estes acordos têm a ver com o Consenso de Washington, realizado em 1989 entre os organismos de financiamento internacional, Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Mundial – BM.

Economistas latino-americanos e funcionários norte-americanos foram instituídos para avaliar as reformas econômicas da América Latina e principalmente orientar os países periféricos, nos quais o Brasil se enquadra. Montañó (2002) nos explica que em função desse evento cria-se um documento, com recomendações que devem englobar algumas áreas, como: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual.

Sendo assim, a partir do Consenso de Washington, podemos identificar uma nova ordem educativa mundial, em que “a escola neoliberal designa certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. 11).

De acordo com essas regras, o Estado não garante mais aos direitos públicos de qualidade como o direito à cultura e ao conhecimento transmitido na escola, pois as instituições que garantiam os direitos as necessidades básicas para a população são privatizadas. O Estado, então, deverá financiar o acesso da população que precisa do atendimento das instituições que estão sobre a responsabilidade estatal.

Em função disso, os projetos políticos e econômicos do Brasil, têm priorizado cada vez mais a mercantilização da educação, tendo por gerenciamento a ordem neoliberal, correlacionando a Educação para as empresas privadas, a qual tem ficado reduzida às leis de mercado. Por isso, um dos resultados destes moldes justifica o crescimento exponencial das Instituições privadas de Ensino no Brasil, principalmente as que ofertam cursos na modalidade EaD priorizando o Ensino Digital.

Deste então, o Ensino Superior de Instituições privadas no Brasil e as políticas públicas sofrem profundamente as influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira. É nos anos 1990 que se aprofundam as relações entre o organismo internacional e o governo brasileiro, impactando profundamente os rumos das políticas educacionais.

No entanto, é pertinente apresentar a atualização entre os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras a partir da primeira década do século XXI, tendo em vista as mudanças estruturais na economia e na política em nosso país considerando a natureza e o sentido das políticas ocorreram neste período. Para isso, começamos a apresentar o surgimento do Banco Mundial (BM) e o seu papel na sociedade.

O Banco Mundial foi fundado no ano de 1944, vinculado ao FMI (Fundo Monetário Internacional) através da Conferência de Bretton Woods. Essa conferência reuniu, além dos EUA, mais 44 países incluindo o Brasil, preocupados com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. No contexto da referida conferência, a Guerra Fria havia desencadeado emergências a serem tratadas, colocando assim, em evidência a urgência de tratar questões sobre “a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo” cujo objetivo era o fortalecimento da aliança não comunista visando “estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir dos anos 50” (SOARES, 1998, p.18).

Ainda de acordo com Soares (2007), a intenção dos países associados eram buscar através de acordos com instituições, soluções para proporcionar maior estabilidade à economia mundial e, conseqüentemente, impulsionar o crescimento dos países associados. Enquanto o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI, o Banco Mundial desempenhava um papel secundário, “voltado para a ajuda à

reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (AUTOR, ano, p. 18).

O Banco Mundial, segundo Silva:

é um organismo multilateral composto por 5 instituições (agências) vinculadas entre si: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD, 1944), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA, 1960) e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (IGSID, 1962) (SILVA, 2002, p.8).

Tais instituições são capazes de dinamizar recursos em outras fontes do mercado mundial para prover créditos financeiros, de acordo com suas respectivas funções. Penn (2002) afirma que o Banco Mundial é propriedade e constituído a partir de 181 países-membros, entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

As perspectivas e interesses desses países são representados por um conselho dirigente e um conselho de diretores sediados em Washington.

De acordo com Soares (2007), desde a sua fundação, a presidência do Banco Mundial foi assegurada aos EUA, através do Estatuto do Banco Mundial, no qual se estabeleceu que a influência dos países nas decisões e votações fosse proporcional a sua participação no aporte do capital. Sendo assim, coube aos EUA a preeminência total entre as cinco nações líderes concernentes as definições de suas políticas e prioridades a serem tratadas, haja visto que era o país que detinha credenciais econômicas e militares capazes de imprimir a direção política da nova situação (SILVA, 2002).

Podemos mencionar o objetivo do BIRD, que segundo Azevedo e Catani (2004), era de “financiar projetos de reorganização e desenvolvimento econômico”. Já o FMI tinha a “incumbência principal de trabalhar pela estabilidade do sistema monetário internacional” (AZEVEDO E CATANI, 2004, p.108).

O Banco Mundial desempenha um importante e crescente papel nos rumos do desenvolvimento mundial e educacional, que é o nosso foco, com caráter estratégico, possibilitando que a sua política de alcance estrutural alimenta o impacto de sua política macroeconômica e globalizante. Soares enfatiza a importância do Banco Mundial hoje e destaca que esta

[...] deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em

desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (SOARES, 2007, p. 15).

Sobre o impacto dessa política, Coraggio demonstra nela a dominância de uma lógica que reduz “os direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico”. Ele ainda enfatiza que, desse prisma, os “direitos universais estão sendo substituídos por políticas assistenciais e compensatórias com vistas à redução das consequências sociais, naturais “da intervenção econômica” (CORAGGIO, 2007, p. 15).

Ainda um dos possíveis sentidos das políticas sociais do Banco Mundial é:

[...] instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as políticas sociais] o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais [como as políticas públicas para a educação] fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados (CORRAGIO, 1996 p. 78-79).

É nesse contexto que as reformas educativas propostas pelo Banco Mundial estão inseridas, produzindo, de acordo com Tommasi, Warde e Haddad (2007, p. 11), um ordenamento no campo educacional que atua de modo a

a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2007, p. 11).

Por outro lado, o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional, tais como os que se fizeram por meio dos documentos políticos: Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial na esfera da

educação no Brasil com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995 .

Em relação ao princípio das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração de Jomtien apresenta como objetivo principal “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (1990, p. 4.), em seguida, anuncia que “as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem” (1990, p. 4). Constata-se que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo apresentadas no discurso de Jomtien, operam em um contexto de esvaziamento dos conteúdos, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao utilitarismo do conhecimento, conceitos os quais fazem parte das atuais práticas pedagógicas, que oscilam entre uma concepção essencialista da Educação onde todos adquirem um mesmo conhecimento e, por outro lado, a possibilidade de um relativismo total. Com tudo, reeditam, as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas em nome da adequação às demandas do mercado.

Ainda, segundo Novak, Ivashita, Bertolleti (2009, p.9358), os objetivos desta Conferência seriam para:

[...] estabelecer um consenso por parte das classes dirigentes, de que o investimento no campo educacional nos países em desenvolvimento, devesse ser estabelecido como prioridade para as pessoas entre sete e quatorze anos. A conferencia resultou em um documento que estabelece um planejamento das ações que deveriam ser empregadas, o qual contaria com a ênfase nos recursos para à educação básica, e a participação financeira de demais setores da sociedade. O ensino superior com as recomendações dadas de priorizar o investimento em educação básica, o ensino superior fica relegado a um plano secundário, bem como os investimentos públicos para o setor (NOVAK; IVASHITA; BERTOLLETI, 2009, p.9358).

A ingerência das agências de financiamento internacional atual, na medida em que o Estado tem focado a diminuição dos gastos dos setores públicos com as instituições federais, tem proporcionado uma imensa abertura para o investimento em instituições privadas.

A ascendência da estrutura do sistema educacional do Brasil dá-se pelo fato de a Educação fazer parte do desenvolvimento econômico do país, e as concepções epistemológicas empregadas nessa estrutura educacional fluída por meio do ideário neoliberal mantem os pressupostos teóricos do capital humano, aumentando a

produtividade dos resultados, a racionalização da eficiência e eficácia do ensino, no qual se apresentam a flexibilização, descentralização e privatização nas instituições privadas.

Para Peters (2009), a EaD é uma forma industrial de educação, dado que o conhecimento é transmitido a partir de métodos racionalizados fundados na definição e nos princípios de organização industrial.

Ainda, a Declaração de Jomtien se apresenta em consenso com as diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Para essas organizações, a educação é o meio que traz a solução para o combater a pobreza, porém, a responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado. Os aspectos mais relevantes expressos nos documentos das organizações mencionadas, que têm relações entre si, são as seguintes: necessidade da reforma do estado e posteriormente da Educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade.

Dentro destas perspectivas que influenciam o sistema educacional e as políticas públicas no Brasil, tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada de 5 a 9 de março de 1990 e organizada pela UNESCO.

Os documentos apresentados na conferência compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação a fim de Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991 (BRASIL,1990).

Uma das principais motivações para a realização dessa conferência, tanto econômicas e educacionais, é afirmar, mesmo passados mais de quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa tem direito à educação. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (ART. 205).

Dentre os demais objetivos apresentados, destacam-se a expansão do acesso de todos à Educação, a promoção da equidade, além de ampliar os meios de ação da educação básica por meio do fortalecimento de alianças:

entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as

famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p.7).

Fortalecer as alianças envolve “as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal, que têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” (UNESCO, 1990, p. 6).

Anteriormente a essa conferência, a Educação era assegurada pelo Estado, passando depois a ser responsabilidade da comunidade e da família através das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Isso está em conformidade com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien. Assim, o Estado, em contrapartida, fica responsável por apurar apenas os resultados. Isso pode ser visto no seguinte fragmento:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

O referido artigo faz menção sobre a Educação para Todos como direito inalienável do sujeito, por meio de uma ação individual e coletiva. Primeiramente, a família tem o dever de garantir o acesso à Educação e, posteriormente, o Estado, firmando e garantindo tal direito para proporcionar ao cidadão conhecimentos para viver e atuar em sociedade.

Para cumprir tal objetivo, a Educação Básica no Brasil é dividida em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Podemos ressaltar que o Ensino Fundamental, de acordo com as bases legais, é a única etapa da Educação Básica que é obrigatória. O Ensino Fundamental é seguido pelo Ensino Médio, que é a última etapa do Ensino Básico, e de acordo com a Lei 9394/96, prepara para “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996).

A continuidade dos estudos pode ser compreendida como o Ensino Superior, que não é garantido para todos, pois conforme o referido documento, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, art. 4-V).

Nota-se que a Educação Infantil, bem como o Ensino Médio e, principalmente, o Ensino superior não são prioridades da educação oferecida pelo Estado. Com isso, as responsabilidades do Estado são focalizadas no Ensino

Fundamental e, mesmo assim, são mínimas, pois são divididas com comunidade, família e iniciativa privada, o que seria um meio de equalizar o acesso à Educação seguindo as diretrizes da Declaração de Jomtien.

Assim, entende-se que as cartilhas ditadas pelo FMI produziram impactos, de modo que a educação no Brasil contempla uma educação com raízes neoliberais. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), criados no governo do Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e (1999-2002), são guiados no modelo educacional francês, que possui um contexto econômico e social muito distinto do brasileiro. Consequentemente, isso gera incoerência nas propostas dos documentos com a realidade da sociedade brasileira.

Os PCNs têm a recomendação de “[...] refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p.58).

As definições dos conteúdos elaborados pelos PCN

é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1997, p.54).

No entanto, percebe-se que o PCN não tem a intenção de ser obrigatório, mas sim, de sugerir orientações para o trabalho pedagógico. Nessa lógica, Peroni (2003) comenta que as políticas dos anos de 1990 foram desenvolvidas de acordo com as orientações dos organismos internacionais, pois as reformas indicadas por tais organismos internacionais têm a meta de desenvolver os conhecimentos triviais e superficiais de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível do trabalho.

O documento adota objetivo e metas de acordo com bases modernas, evidenciando, assim, a tendência à descentralização, à desregulamentação e desobrigação do Estado em favor do livre mercado. Situa a mudança de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial.

A Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Para o neoliberalismo, o Estado deve interferir o mínimo no setor social e não regular o mercado, deixando livres o comércio e a competitividade.

Nesse parâmetro, a educação serve aos interesses do Estado, ou seja, da classe hegemônica. Essa posição do Estado está vinculada ao pensamento neoliberal, uma corrente ideológica que passou a influenciar as relações de Estado e mercado a partir da década de 1970. Sendo assim, o Estado posiciona-se, cada vez mais, distanciando-se de responsabilidades como educação, habitação, direitos trabalhistas entre outros.

No aspecto epistemológico, a ideologia é definida como o outro da ciência, isto é, a ciência surge como uma ruptura, uma descontinuidade do senso comum, da ideologia. Podemos nos referir ao conceito de ideologia definido por Marx. Para o autor, esse conceito trata do meio pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se naturais aos olhos do povo.

As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção directado seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., mas os homens reais actantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo da vida real (MARX e ENGELS, 1932-1976, p. 25-26).

No entanto, o homem não tem a real consciência das suas necessidades, logo não consegue sair das suas condições materiais e sociais de vida. Isso é produto de uma falsa consciência, de uma imagem distorcida da realidade, do seu mundo real. Este comportamento perante a sociedade, não é originalmente natural ou biológico, mas sim, moldado por um conjunto de regras sociais formadas pela própria sociedade, são comportamentos pré-adquiridos.

Althusser (1986, p. 240-241) também apresenta uma definição sobre ideologia. Para ele, a ideologia se apresenta como uma produção falsa do real, ela produz uma "falsa consciência". A ideologia é um sistema de estruturas que se impõem aos homens sem pensar em sua "consciência", na consciência do homem. Nessa perspectiva, a ideologia se atribui à relação vivida dos homens no seu mundo com a sociedade, aparentando ser uma relação consciente, porém esta relação se efetiva na condição inconsciente e alienada do sujeito em face na sociedade.

Em função destas condições ideológicas oriundas dos Estados Unidos, que por sua vez, funcionam de forma satisfatória com estas ações políticas, pelo fato de que cada país tem sua tradição e contexto histórico, que influenciam diretamente a formação social do sujeito.

No Brasil, a Educação começou a ganhar mais importância apenas na história recente. Até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da Educação Básica, começou receber a devida prioridade com a Constituição de 1988, marco inicial de um Estado de bem-estar social no país, e com o fortalecimento da democracia, onde a Educação se tornou, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros.

No tocante a educação, “os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (HÖLFLING, 2001, p.37).

A reforma do Estado traz consigo a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas e no campo da educação. A educação, nesse contexto, serve ao Estado capitalista para a formação do senso comum e como aparelho ideológico do Estado. De acordo com Falleiros (2005), “as estratégias educacionais, mais do que nunca, ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade” (FALLEIROS, 2005, p.210).

Nesse contexto, presume-se que o neoliberalismo visa à educação como um produto a ser oferecido no mercado, como um produto a ser vendido e exposto nas prateleiras, colocando os alunos como potenciais consumidores, transformando o ensino numa atividade econômica rentável, realizada para a obtenção de lucros por meio da venda do conhecimento.

Esse movimento de transições legais influenciadas por meio da ideologia do neoliberalismo, que orienta as definições de prioridades na política educacional brasileira, através do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento como proposta de investimento na Educação visa à elevação da competitividade econômica do Brasil. De acordo com Pucci (ANO, p. 7), “A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas.”

Dessa maneira, acabam por se consolidar em programas de formação inicial na modalidade EaD, estritamente técnicos, flexibilizando os conhecimentos teóricos e pedagógicos necessários ao bom ensino e instituindo uma concepção de formação que muito se assemelha ao treinamento, a um curso técnico e híbrido.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA SOCIAL, HISTÓRICA E LEGAL

Neste capítulo, iremos apresentar apreciações referentes aos desdobramentos legais e históricos da formação de professores no Brasil. Antigamente, o professor era visto como um mestre escolar, o detentor dos conhecimentos elaborados. Todavia, o produto do trabalho educativo do professor deve direcionar o processo educativo por meio do ensino elaborado de forma intencional para que ajude os alunos a se desenvolver e se apropriar da cultura científica e elaborada, que deve, primordialmente, ser obtida no contexto escolar, visto que a escola é a principal agência para a transmissão dos conhecimentos científicos.

No entanto, devido às ideologias tecnicistas implantadas na sociedade capitalista, há inúmeras contradições que secundarizam a importância da formação de professores, precarizando o trabalho docente, o que resulta na desprofissionalização da sua formação, pois as roupagens das bases legais que determinam a estrutura dos cursos de Pedagogia em nosso país, em que o profissional que antigamente era considerado como mestre escolar, hoje é um profissional polivalente, pois, de acordo com as bases legais, esse professor é instruído a priorizar o conhecimento cotidiano e objetivar a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho em detrimento aos conhecimentos que proporcionam a emancipação do sujeito e a transmissão dos conhecimentos intelectuais e acumuladas historicamente pela humanidade.

Dentro desse panorama, da relevância social para a formação de professores para o ensino de primeiras letras em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais (GATTI, 2010). Essa formação correspondia na época, à formação secundária e, posteriormente, a partir de meados do século XX, ao ensino médio, que até 1971 era chamada de Escola Normal, depois passou a ser chamado Curso Técnico em Magistério e em 1996 o Curso de Formação de Docente para a Modalidade Normal.

A primeira proposta para esse curso foi o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação” (BRASIL, 1939). Esses eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em

Pedagogia para, mediante concurso, assumir funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. (LOPES; BIANCHINI e SILVA, 2014). Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, para quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, os quais poderiam ser os fundamentos e teorias educacionais. Para receber o título de licenciado, que possibilitasse a atuação como professor, era necessário ter concluído o bacharelado, e cursar mais um ano de estudos dedicados à didática e à prática de ensino.

Saviani (2007, p.120) argumenta a respeito do modelo de formação determinado pelo parecer 252/69:

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda (SAVIANI, 2007, p.120).

Nesse sentido, o licenciado em pedagogia precisa ter um conjunto de funções que lhe garanta a superação tecnicista da profissão; para que além do ato de exercer funções. Para tanto, há a necessidade de uma formação crítica, reflexiva, pautada numa dimensão cientificamente elaborada do saber.

Ao contrário do que deve ser a formação do professor no curso de Pedagogia, para Saviani (2008), a predominância da concepção pedagógica produtivista (1969-2001) busca um novo viés pedagógico baseada na teoria do capital humano, valendo-se de competências e atributos de perfil que valorize o trabalho ao invés do capital.

Por fim, a terceira transformação curricular na formação docente chamando-o de “generalista”, pois um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas bases epistemológicas, a estrutura conceitual, suas

metodologias para pesquisa, se um campo de saberes for mais abrangente, é necessário utilizar outros subcampos de conhecimentos (LIBÂNEO, 2006,)

Em 1939, com a criação do decreto 1.1190/39 (BRASIL, 2005), a Pedagogia passou a ser definida como o curso superior de formação de profissionais para atuarem em cargos da administração escolar, inclusive órgãos governamentais de gerenciamento da educação, “[...] administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção escolar, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação” (BRASIL, 2005, p. 2).

O curso de pedagogia no Brasil iniciou-se a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e, conforme Silva (1999), visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Com duração de três anos, era formado o bacharel; para a formação do licenciado, era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1.

O curso, desde seu início, formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os três anos dedicados às disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação. O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, partindo do pressuposto de que, “Todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a priori, bacharel nesse campo de conhecimento” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87).

A estrutura do curso de Pedagogia era composta por um esquema de seriação:

[...] assim, no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p.3)

Logo, o bacharel em Pedagogia precisava cursar Didática Geral e Didática Especial, posto que as demais disciplinas que conferiam o grau de licenciado já constavam do curso de bacharel, tais como: Psicologia Educacional, Administração

Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (MICHALOVICZ, 2015, p 15)

Pereira (1999, p. 111) afirma que “[...] nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”. Garantidos pelo modelo, então vigente, muitos bacharéis, egressos de diferentes cursos, retornavam à Universidade em busca da formação pedagógica.

Nas décadas de 1950 e 1960, o modelo político e econômico brasileiro se dava por meio do processo de industrialização do país. Então, nesse período, o Brasil encontrava-se em transformação política. O curto período democrático de 1964 resultou no golpe militar, resultando no período ditatorial. Considerando também que as inúmeras transições legais que o curso de Pedagogia percorreu sempre estiveram à serventia da articulação política vigente da época e continua nos dias atuais, garantindo os interesses do estado. Sendo assim, as reformas da estrutura do curso de Pedagogia foram delineadas a fim de atender as demandas do mercado de trabalho e proporcionar capacitação profissional reafirmando a perspectiva tecnicista de ensino.

Em 1950, inicia o período de disseminação de teorias provindas dos EUA, conhecidas como tecnicismo educacional. Tal tendência influencia a formação de pedagogos e demarca as atribuições, por meio de habilitações, quais sejam: inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e direção escolar. (LOPES; BIANCHINI; SILVA, 2014, p. 30). Os anos de 1960 (1960-1964), foram marcados pelo tecnicismo e pela necessidade de formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles, os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época e, visando dinamizar a economia do país. Essa etapa foi caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

A ideologia tecnocrata orientou a educação para a formação instrumental, para a aceleração do desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, para o progresso social. Neste contexto foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), em acordo com o Decreto nº 8.530/46 (BRASIL, 1946), permite a formação do pedagogo para atuar como docente da educação primária em institutos de educação.

O surgimento das habilitações no Curso de pedagogia deu-se pelos Pareceres 251/62 e 252/69, como decorrência da LDB de 1961 e seus direcionamentos em 1962, foram realizadas no currículo do curso de Pedagogia, por meio de pareceres legais do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº 251, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Parecer CFE nº 251/1962 reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3+1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação por meio do Decreto – Lei nº 1.190/1939. O referido parecer previa que o Curso de Pedagogia se destinasse à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Brzezinski (1996, p.56) ressalta a posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois consideravam uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

A autora faz menção à formação técnica prevista nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política delineada pelo modelo econômico, desde então, vigente no país:

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

O mesmo Parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. No contexto atual, é denominada de anos iniciais (1º ao 5º ano). Como a licenciatura permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 2005, p. 3), permitindo a formação com o magistério nos anos iniciais de escolarização. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, anterior a 1972.

Em 1969, com traços da Reforma Universitária, a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada, o processo de privatização das instituições de ensino superior e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte (BRASIL, 1968).

O Parecer 252/69, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação, propõe uma reflexão sobre como a Lei 5.540/68 se remete ao curso de pedagogia suas mudanças, nas quais transforma o curso composto por base comum e parte diversificada e relata que, a partir desse momento, a formação dos profissionais da educação se faria em nível superior, cabendo ressaltar que a única habilitação que não se daria em nível de graduação, e sim de mestrado, seria a habilitação em Planejamento.

No entanto, tinha-se a possibilidade do indivíduo que se formou em curta duração obter aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, e adquirir mais habilitações, resultando em um único diploma, o de licenciado, tendo-se o princípio de que o diplomado em pedagogia deveria ser sempre o professor do ensino normal, sendo necessário se fazer presente a didática em todos os currículos e o ensino para a formação de normalista, o de metodologia e prática da escola primária, constituiu-se uma habilitação, e não mais um diploma especial.

Os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 1999, p. 45).

Segundo Lopes, Bianchini e Silva (2014, p.466), “A diferença foi que se criaram habilitações específicas para formar professores aptos para a (Supervisão, Orientação Educacional e Administração)”. A referida Lei, no artigo 30, evidencia que o professor formado em Pedagogia deveria controlar o trabalho pedagógico realizado pelos docentes. Por consequência destas habilitações, visou oferecer uma formação técnica para os professores pedagogos dedicados à gestão escolar: “Orientação educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (SAVIANI, 2007, p. 120).

Essa resolução fixa mínimo de conteúdo e duração do curso de Pedagogia, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, e passa a ser

realizada no curso de graduação em Pedagogia, resultando no grau de licenciado, a formação generalista. Essa resolução também compreende a duração mínima para cada habilitação escolhida, sendo que o diploma poderia ser composto por uma ou duas habilitações.

Outra modificação importante foi a alteração na duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1100 horas). Para Silva (1999, p. 60), o que realmente ocorreu foi um inchaço do curso de Pedagogia em relação aos profissionais a serem formados a partir desses documentos do Conselho Federal de Educação:

[...] são por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que [...] provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segundo, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta principalmente as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda, aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau (SILVA, 1999, p. 60).

Em conformidade com o Parecer 252, a legislação da época apresentava um currículo estruturado em um Núcleo Comum que previa disciplinas como Didática Geral; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino; e uma Parte Diversificada, cujas disciplinas eram definidas de acordo com cada habilitação ofertada pela instituição de ensino superior, sendo assim referido parecer definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia até a promulgação da LDB de 1996.

A respeito dessas mudanças legais e sobre o curso de Pedagogia no período entre as décadas de 1960 até 1980, Brzezinski (1996, p.50) informa que já era perceptível o “descompromisso do Estado educador com a sociedade civil, que financiava antecipadamente a educação”. A autora faz menção sobre as instituições que ofertavam o curso de Pedagogia em nível superior, salientando que:

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio desta área de saber. (BREZEZINSKI,1996, p. 30)

Considerando o final da década de 70 e início da década de 1980, Libâneo (2007, p. 12-13) acredita que este período:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista (LIBÂNEO, 2007, p. 12-13).

Durante os anos de 1973 a 1976, o autor explicita que várias indicações foram encaminhadas ao Conselho Federal de Educação - CFE definindo as normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Essas novas propostas ao CFE, em parte, são resultado da Reforma do Ensino Fundamental e Médio promovida pela Lei 5.692/1971, também formulada sob a influência do conselheiro Valnir Chagas.

Para Arantes e Gebran (2013), na década de 1980 e início dos anos 1990 foram marcados por discussões sobre a formação do pedagogo, porém não culminou na modificação dos termos legais a estruturação deste curso, o Parecer 252/69 vigorou até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Neste contexto, a LDB 9394/96 intensifica os debates sobre a identidade do pedagogo e as várias atribuições delegadas a esse profissional, fragilizando ainda mais a sua identidade (BRASIL, 1996), pois, no contexto em que sancionaram a LDB nº. 9.394/1996, já existia o predomínio de políticas neoliberais impostas principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais preveem a redução do Estado e o fortalecimento das leis de mercado incluindo o setor educacional. Apesar dos avanços, a LDB/96, em diversos aspectos, ainda apresenta antigos problemas relacionados à dualidade legal entre o pedagogo, como especialista nas habilitações, e o educador/docente (CURY, 2003, p.15).

Tomando o Título VI da LDBEN 9.394/1996 (Dos Profissionais da Educação) como referência e a Lei no seu todo, tem-se a distinção entre o professor ou o docente, de outras funções do magistério (BRASIL, 1996, s/p). Trabalhadores da

educação, na Lei, são uma categoria genérica que inclui todos os que exercem qualquer tipo de serviço permanente no estabelecimento escolar. Já os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente (art. 62) e/ou formação pedagógica (art. 63, II) e experiência docente (art. 67, parágrafo único).

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: [...] II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

Cury (2003) esclarece que, na LDBEN, o ser docente só se efetiva como profissional da educação quando este último exerce a sua profissão sob a forma do exercício do ensino, isto é, do exercício da regência em sala de aula. Os profissionais da educação são constituídos pelo pessoal do magistério, cuja diferença está dada tanto no artigo 62 quanto no artigo 64.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Neste referido artigo, prevê a formação para atuação no campo da formação de professores em cursos de graduação ou de pós-graduação, expressando a dualidade, concepção e execução das atividades que envolvem o profissional pedagogo. Para Cury (2003, p. 139), “[...] somente se admitindo uma esquizofrenia na própria lei é que se pode imaginar um dualismo formador entre os profissionais da educação”.

Essas reflexões influenciaram na construção das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – DCP/2005, estabelecendo três eixos: docência, gestão e pesquisa (BRASIL, 2005).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6).

As diretrizes curriculares, promulgadas por meio da resolução nº 1, de 2005 deixam claro que a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada pela docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo. As habilitações foram extintas, então é previsto que o curso de Pedagogia forme integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. As DCP (2006) ainda ressaltam a reafirmação das universidades como *lócus* privilegiado para a formação de professores e modificam a carga horária total do curso, que passa de 2.800 horas para 3.200 horas (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a formação o curso de Pedagogia não limitará a atuação desse profissional apenas para a docência, mas para a articulação da formação generalista amparada pela LDB 9394/96. Destarte, Aguiar e Melo (2005) afirmam que neste momento o sentido da docência é ampliado para a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Para Freitas (1999, p.19), ainda há necessidade por parte das políticas educacionais contemplarem as “condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes”.

Libâneo apresenta críticas acerca da abrangência das funções do professor, sugeridas pelas novas diretrizes:

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: à docência, a gestão, a pesquisa ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional (LIBÂNEO, 2006, p.12).

Devido a esse extenso processo de mudanças e transições legais da história do curso de Pedagogia, a construção da identidade do professor ainda parece frágil. Na conjuntura dessas mudanças, os contextos social e educacional exigem profissionais polivalentes, característica do sistema capitalista neoliberal.

O currículo do curso de Pedagogia, no momento da promulgação da LDB 9394/96, se apresentava engessado, devido às habilitações e mudanças ocorridas na estrutura do curso até no momento. Depois das novas mudanças legais, ocorreu um inchaço nas habilitações para a formação dos professores, mesmo o currículo se

apresentando estruturado para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecendo-se habilitação específica para os conjuntos de formação.

No entanto, diante desse contexto, as condições materiais, ideológicas e legais vão sendo criadas para dar espaço para a EaD se instalar e se consolidar. O marco inicial e legal da expansão da EaD foi o artigo 80 da LDB (Lei 9.394 de 1996), que diz:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O Art. 1º caracteriza a modalidade semipresencial, a qual poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e o disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. § 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. § 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Posteriormente o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80, estabelece o seguinte:

- (a) Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.
- (b) As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional,

ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC.

(c) Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.

(d) É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.

(e) Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.

(f) As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada.

Tal prescrição da portaria do art. 81º da Lei 9394/96 parágrafo 2º, “Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”, mostra um caminho relevante na formação de professores do curso de Pedagogia, pois os cursos das IES privadas, começam a dispor disciplinas e a elaboração dos TCC via plataforma digital (AVA), aproximando, assim, as duas formas de ensino – presencial e a distância. Ressalte-se que deve-se priorizar a formação crítica e dispor de conteúdos acadêmicos e científicos que colaborem para uma formação para além da instrumentalização da razão.

Diante desse percurso, em que os cursos de Pedagogia começam a ser percorridos, fica evidente a importância do uso das TICs como parte integrante do processo de formação de professores, como afirma Belloni:

A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. (BELLONI, 2006, p. 77).

O fato de o Brasil sofrer forte influência de agências internacionais, que muitas vezes ditam as regras do que deve ser seguido no âmbito educacional, interfere diretamente na identidade do pedagogo. A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente, visando à qualificação de mão de obra para o mercado, contribuindo para a fragilidade de cursos rasos, com conteúdo que não possibilita a emancipação do conhecimento humano e, conseqüentemente, reflete na formação inicial de professores do curso de Pedagogia que saem da graduação habilitados a ser o profissional que faz tudo.

3.1 A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DE SEU SURGIMENTO À CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo tem como objetivo contribuir com algumas reflexões concernentes ao modelo educacional a distância, que tem ampliado significativamente as vagas para o acesso ao Ensino Superior no Brasil, como promessa de democratizar tal acesso e como forma de qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, reproduzindo os interesses do capitalismo e os interesses da classe hegemônica. De acordo com Amaral (2009), a “[...]Educação é indispensável para competição econômica e menos como um direito social, e está tornando-se progressivamente um serviço [...]” ligado a um conceito que é utilizado no discurso político para apresentar determinadas estratégias de políticas educativas.

Um dos pressupostos à ascensão econômica de um país que sofre diretamente forte influência das reformas neoliberais é colocar em prática um plano estratégico de competição de mercado, facilitando o acesso à educação superior. Nesse caso, o ensino acadêmico cultural, que proporciona a emancipação humana, está mais para um serviço social como uma mercadoria.

A partir da década de 1970, a EaD apresenta como principal suporte o material impresso e passou a utilizar recursos televisivos como fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone. No Brasil, com base em artigo referente ao ensino supletivo na LDB (Lei no. 5.692/71), surgiam as primeiras Universidades Abertas. As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas através da LDB n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998.

Não obstante, o Brasil é um país que tem apresentado posições de um Estado mínimo em relação a modalidade EaD, devido a sua abrangência e promessa de ascensão econômica do país. No entanto, um dos componentes das modalidades Educacionais no Brasil para o Ensino Superior é modalidade de educação a distância (EAD), tem por base a utilização das tecnologias de informação para o desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.

Pode-se definir a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que se caracteriza pela separação de espaço e tempo. Para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam, é necessário utilizar diferentes recursos de

mediação, tais como o ambiente virtual, materiais didáticos disponíveis em plataforma digital. Professor e tutor são denominados mediadores do processo de aprendizagem. Outra característica da EaD é facilitar a democratização do saber abrangendo um número maior de pessoas, possibilitando caminhos de aprendizagem de acordo com as possibilidades do aluno e flexibilizando o acesso às informações.

No entanto, foi a partir do ano de 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71, no artigo 25, parágrafo 2.º, que se firma a Educação a Distância no Brasil; os cursos supletivos passaram a ser ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitiam alcançar maior número de alunos que não frequentavam a escola, no que diz respeito à estrutura física. Desta forma, os alunos cursavam os supletivos na denominada educação a distância.

Desde então, com o desenvolvimento da sociedade moderna e das tecnologias, a Educação a Distância ganha força e destaque no cenário Educacional, entretanto, somente com a LDB 9394/96, surgiram no Brasil leis que amparassem legalmente a EaD, garantindo o incentivo do poder público, o espaço amplo de desempenho para todos os níveis e modalidades, em especial para o Ensino Superior e tratamento distinto no que se refere à utilização de canais utilizados por meio das tecnologias. Sendo assim, a LDB, faz referência no artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O processo educacional desta modalidade de ensino é reconhecido como centrado no aluno e mediado pelas tecnologias de informação, apresentando um currículo flexível e um ensino instrumental. Em função disso, leva à necessidade de se investigar como alunos e o processo de ensino e aprendizagem com o uso das novas tecnologias podem colaborar para gerar novos conhecimentos significativos pelos fundamentos críticos.

Como dito anteriormente, a LDB no decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80 conceituou a educação a distância (art. 1º), fixando as diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios. O artigo 1º prevê:

Art. 1º :Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL,1998, p. 1).

Na divulgação periódica pelo Ministério da Educação, a listagem das instituições credenciadas e dos cursos são autorizados (art. 9º) estabelecendo o seguinte:

Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais. As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC. Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos. É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa. Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional. As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada(p.2).

Peters (2001), ao escrever sobre teoria da industrialização, considerou que ensino a distância incorpora os métodos do trabalho industrial, o formato tradicional do ensino é deixado para trás. Antigamente os sistemas de Ensino tinham a figura da igreja como base, agora, com a modernidade, o sistema de ensino apresenta um formato moderno de aprendizagem tendo como base a tecnologia, característica do mundo industrial.

Nas palavras de Martins (2005), o formato dos estudos e da estrutura da Educação a Distância são:

os estudos a distância são uma realidade em função da produção do material em escala industrial. O material é preparado por uma equipe de especialistas de diversas áreas. Isto significa uma mudança radical nas funções docentes tradicionais; planejamento do curso, a organização racional de todo o processo e a formatação das fases se assemelha à produção industrial; a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização de contínuas avaliações no processo e do produto da EAD, objetiva a otimização do tempo e do trabalho dos recursos humanos e; a centralização e monopolização da produção tornam esse sistema economicamente rentável (MARTINS, 2005, p. 9).

Considerando as discussões sobre a industrialização da educação na modalidade a distância, torna-se cada vez mais um desafio criar mecanismos de gestão deste sistema de ensino, que propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Segundo Landim:

As bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente (LANDIN, 1997, p. 9).

Percebe-se então que os pressupostos teóricos da educação a distância, ainda não são superficiais e necessitam de maior aprofundamento. Esses decretos apresentam, também, as exigências para os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento de instituições e polos, renovação de reconhecimento de cursos, suas devidas ações corretivas para parcerias, convênios e acordos.

Saviani (2007) considera que a difusão de ideais da pós-modernidade e da informática implantaram outros conceitos referentes a educação. É o caso da eficiência, eficácia e competências, os quais passaram ser a premissa da modalidade EaD. O indivíduo deve buscar conhecimentos de acordo com suas capacidades e competências para se manter competitivo no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis {...} A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (neoprodutivismo)" (SAVIANI, 2007, p. 428).

O decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Estes decretos tornam a regulamentar o artigo 80 da LDB:

Instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência, poderão ser credenciadas para ofertarem cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e de tecnologia. O sistema federal credenciará também as instituições dos outros sistemas que desejarem ofertar cursos de educação a distância de nível superior e de educação básica, neste caso, quando sua abrangência ultrapassar o âmbito geográfico do respectivo sistema. As autorizações, reconhecimentos e renovação de reconhecimento dos cursos tramitarão apenas no âmbito dos respectivos sistemas de educação.

A LDBEN previa a presença da EaD em todas as modalidades e níveis de ensino, e especificamente na educação superior constituiu-se foco das iniciativas privadas, “entrou na rota das preferências de parte da iniciativa privada” (GIOLO, 2008, p. 1217). Como este autor salienta:

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1217)

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, parágrafo 1º, as IES deverão apresentar “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Desse modo, nessas unidades, serão realizadas atividades presenciais e/ou 100% EaD, previstas em Lei, tais como avaliações presenciais dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando necessário, e o estágio obrigatório deve ser realizado em instituições físicas, e também, a orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

No Art. 11 do decreto nº - 9.057, de 25 DE Maio de 2017, determina-se que as instituições de ensino superior privadas deverão solicitar ao Ministério da Educação o credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

Essas determinações legais garantem que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Em concordância com o Artigo 212 da Constituição Federal, o Artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias e às recomendações internacionais, especificamente da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien (1990), passou-se a investir muito na expansão da rede escolar da educação básica, mormente do ensino fundamental.

A expansão da EaD é pós-resultado da promulgação da LDBEN, que prevê os “institutos superiores de educação” como instituições formadoras que privilegiam uma formação de caráter técnico profissionalizante e, por sua vez, adaptando-se às exigências impostas do mercado neoliberal, como um “acelerado processo de desarticulação e desmontagem das instituições universitárias, reduzindo seu papel na formação dos professores” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 38).

Sendo assim, as políticas educacionais permitem a formação dos professores para os institutos superiores, gerando um processo de “flexibilização” dos currículos dos cursos de graduação em função desse modelo capitalista, em consequência das exigências dos organismos internacionais e das demandas do mercado.

O parágrafo único do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, informa que:

O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL,1998).

Uma das características relevantes na formação acadêmica nessa modalidade é a flexibilidade curricular, que reflete na parte metodológica das disciplinas, reduzindo os conteúdos para que se adequem à carga horária do curso.

Essa flexibilidade é decorrente da própria oferta na modalidade a distância, que permite ao estudante cumprir a maior parte das atividades previstas no

cronograma do curso em casa no horário mais conveniente e, ao mesmo tempo que oferece ao aluno flexibilidade, demanda autonomia e disciplina para que evolua satisfatoriamente em seus estudos. O termo “Flexibilização” é definido por Chauí (1999, 183-4), como:

A “flexibilização” é o corolário da “autonomia”. Na linguagem do Ministério da Educação, “flexibilizar” significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos (CHAUÍ, 1999, 183-4).

Tal flexibilização curricular e metodológica do ensino está assegurada nas Diretrizes (2006), quando definem que deverão ser respeitadas “a diversidade nacional e a autonomia pedagógica”. Não obstante, Veiga e Naves (2005, p. 213) explicam que a flexibilização na organização curricular proporciona experiências educativas diferenciadas e incorporam e potencializam as dimensões presentes no processo formativo. A flexibilização curricular poderá trazer, de acordo com Veiga-Neto (2005, p. 48), contribuições que não sejam delineadas por meio das ordens ideológicas do mercado de trabalho:

[...] não tenho dúvida de que a flexibilidade pode trazer, para o campo do currículo, algumas contribuições expressivas, de modo a torná-lo mais dinâmico e, com isso, levar a educação escolarizada a se afinar mais com as transformações do mundo contemporâneo. [...] não significa necessariamente submetê-la aos ditames do mercado [...] (VEIGA-NETO, 2005, p. 48).

A flexibilização é característica do mundo moderno, da sociedade industrializada, com o intuito de atingir em massa a todos de acordo com as possibilidades do aluno. Abrange, também, a carga horária, ênfase dos conteúdos, organização curricular, dinamiza a formação acadêmica, para que em menor tempo o aluno consiga estar inserido no mercado de trabalho. Por conta da flexibilização, os conhecimentos adquiridos através da formação acadêmica são denominados como competências e habilidades, que enfatizam a prática em detrimento do conhecimento crítico. No entanto, com essa nova roupagem para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento das habilidades e competências,

apresenta-se uma nova concepção de ensino que secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, na qual o conhecimento é contextualizado e prático, o para atender as demandas sociais o que é requerido e amparado por lei.

Os cursos de Pedagogia nos moldes contemporâneos são mais voltados a formar um professor com perfil mais preparado para atuar no campo da produção do que na área educacional, a qual é o foco principal. Os professores formados nesses moldes são os que aprendem fazendo. O aprender a aprender requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência (DCN,2001, P.48).

De acordo com Dias e Lopes (2003), o curso de formação de professores pautados nas competências apresentam os conteúdos genéricos e descontextualizados.

Desta forma, a flexibilização do curso de Formação de Professores em institutos superiores fortaleceu ainda mais a fragilidade do curso diante de um cenário que:

[...] se vê agravado com os chamados programas de formação a distância, semipresencial ou de 'final de semana', que muitas prefeituras vêm desenvolvendo em parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários (...). Este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional. Nesta última década se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão da formação dos professores. Porém, também como nunca estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente. (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

Pelo fato da sociedade atual ser caracterizada como a “sociedade de informação”, onde se busca diariamente novas fontes de saberes, conhecer novos conceitos, onde a cultura atual busca constantemente por novos conhecimentos, devido à dinâmica de mercado de trabalho que está em constante mudança de produção em massa, as habilidades, as competências e o aprender a aprender é indispensável para o trabalhador estar inserido no mercado de trabalho.

Uma questão que deve ser refutada é o fato de que a expansão da oferta do acesso ao Ensino Superior na modalidade EaD resulta no fato de que a exigência, apresentada através da LDB 9394/96, de formação docente foi feita para o nível superior, determinando que os professores fossem formados em curso superior já que, antigamente, para obter o magistério era concluído o ensino médio. De acordo com Barreto (2015, p. 679),

“Um fenômeno importante a assinalar é que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o *locus* da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior”. Com isso, a EaD começa a ser amparada por lei como modalidade de educação para o E.S. em todos os níveis, o que favoreceu a expansão e a certificação em massa.

A oferta de cursos a distância já estava prevista no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a última modificação foi pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A partir desse período, as instituições buscaram se adequar aos meios tecnológicos para oferecerem cursos na modalidade a distância e, assim, essa modalidade de ensino tem crescido significativamente em todo o país:

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país 1.473 mil cursos superiores a distância ofertados cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015 (MEC, 2017).

Caracterizando de forma abrangente, o cenário da expansão do Ensino Superior no Brasil, a partir dos dados do MEC (2018), nos mostra que para atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), é necessário “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.” Mas além do desafio para cumprir a meta 12, deve-se atentar aos padrões de qualidade² dos cursos que se enquadram nesta meta. De acordo com o site do MEC, para atingir a meta 12, atualmente, “as matrículas públicas totalizam apenas 27%, enquanto as privadas perfazem 73%, conforme o Censo da Educação Superior de 2012” (p.41).

De acordo com o site do INEP (2018), em 2015, “foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas de graduação, das quais 67,4% encontram-se na modalidade presencial e 32,6%, na modalidade a distância”. Ao analisar as categorias da instituição pública, nota-se que as IES federais foram responsáveis pela oferta de

² Padrão mínimo de qualidade: art. 211, § 1º, e art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Padrão de qualidade: art. 206 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, e art. 3º da LDB, inciso IX.

59,3% das vagas, enquanto a instituição privada é responsável pela oferta de 91,0% do total dessas vagas.

Os cursos de graduação abrangem um total de 8.027.297 matrículas, que estão predominantemente concentradas na instituição privada, a qual apresenta 75,7% destas matrículas. Ao comparar relativamente as instituições pública e privada, apresenta-se uma queda substancial referente a instituição privada, onde a pública sai de 1,5% e passa para -0,5%, e a privada passa de 9,2% para 3,5% (INEP,2018. p.20).

Por sua vez, em 2015, os cursos de licenciatura apresentaram os maiores números de matrícula nos três anos analisados na modalidade EaD representando 40,5% das matrículas nessa modalidade. Os cursos a distância destacam um elevado crescimento exponencial, “de 3,9% (no ano de 2015, em relação a 2014) e de 20,8% (também em 2015, em relação a 2013). A título de comparação, em 2015, o ritmo de crescimento dos cursos presenciais foi de 2,3% (em relação a 2014) e 7,8% (em relação a 2013)” (MEC, 2018 p.22).

Isso expressa que a porcentagem de alunos ingressantes no E.S. na modalidade privada é superior aos 80%. Contudo, a quantidade de ingressantes nos cursos a distância, por sua vez, apresenta um salto numérico de 34,8%, de 2013 a 2015, partindo de 515.405 e alcançando o total de 694.559 (INEP, 2018, p.26).

De acordo com Isabela Palhares (2018), o aumento das matrículas para o E.S cresceu devido as matrículas na modalidade EaD “de 17,6% - o maior desde 2008 e o número de matrículas cresceu 35% e o de ingressantes, 255%. Já na modalidade presencial houve queda de 0,4% de estudantes, ocasionada pela rede privada.” De acordo com o ministro da Educação, em 2017, Rossieli Soares, considera-se que “o aumento exponencial da EaD já representa 21,2% do total de matrículas no País e deve ser mantida nos próximos anos, pois o MEC alterou a regulamentação para a abertura de novos polos impulsionando em mais de 130%. E de acordo ainda com o ministro, o foco principal da modalidade EaD é incluir mais alunos.”

Nessa fala, o representante do ministério da Educação daquele período só mostra que, independentemente da modalidade de Ensino, o que é importante é disponibilizar as vagas para cumprirem a meta 12 do MEC. Isso retrata uma despreocupação do governo com a qualidade do ensino, pois não basta disponibilizar vagas, incluir o aluno, se não houver um ensino de qualidade. Desta

forma, a partir da fala do ministro, torna-se claro o mal investimento de verbas públicas em Educação nas Instituições privadas. Essa massa de manobra da supra estrutura visa apenas a cumprir leis que garantam os benefícios da elite.

Como diz Gramsci (2001), a escola é um aparelho ideológico do Estado, como resultado do processo de dominação, uma vez, que ela é classificada teoricamente como igual para todos. O estado que tem por partido a economia e também se posiciona como um instrumento de racionalização cria condições e modos de vida. Para a efetivação da hegemonia a classe dominante, a mesma recorre a escola para exercer a dominação das consciências estabelecendo uma relação de dominação, a qual age na superestrutura visando à infraestrutura, onde procura assegurar a reprodução do capital e as relações de trabalho e de produção.

Esse exercício de dominação Gramsci (2001) denomina catarse, o momento configurado da relação hegemônica da classe burguesa.

Para a resistência a esta dominação, é necessário que a sociedade crie um bloco contra hegemônico, isto é, que tenha consciência crítica sobre sua posição na sociedade, a qual só é possível através de uma educação emancipatória, para a construção de um sujeito crítico e emancipado que, por sua vez, consiga desenvolver um estranhamento frente ao que está sendo exposto a sua volta e uma nova concepção de mundo dos grupos subalternos.

Contudo, a educação não deve ser uma instrumentalização de consciência nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência crítica e emancipadora que influencie o aluno a ser um intelectual orgânico, o que é só possível se o sujeito superar as concepções do senso comum e da instrumentalidade da razão.

Dentro desse contexto, o Ensino Superior na modalidade EaD apresenta uma estrutura dentro dos moldes pré-estabelecidos por meio das políticas públicas, apresentando o Ensino como mercadoria a ser consumida, em decorrência da fragilidade do sistema de ensino em ofertar a aprendizagem que possibilite uma consciência crítica para que o aluno esteja inserido na sociedade e até mesmo para que ele atue no mercado de trabalho, sendo estes aspectos da sociedade industrial.

Segundo Peters (1983), no contexto da sociedade industrial, os processos educacionais estão próximos da linha de produção e montagem, caracterizados pelo modelo fordista.

Os ambientes virtuais marginalizam as relações humanas, pois são mediados pela tecnologia, deixando as interações sociais, instrumentalizando e padronizando a aprendizagem. Nesses moldes, os futuros professores da Educação Básica têm buscado a formação docente, servindo aos interesses da iniciativa privada.

Em vista disso, afirma Mill:

é de suma importância que os cursos de formação de professores na modalidade EaD estejam embasados em uma proposta bem definida de educação e tenham sólidos objetivos bem definidos. Enfim, é a proposta pedagógica que embasa a formação de professores pela EaD e a visão de sociedade que a cerca que determinará se esta formação terá qualidade (MILL, 2010, p. 312).

Sendo assim, a formação aligeirada exerce profundos impactos na prática desses profissionais, na formação de uma consciência crítica e emancipadora, na medida em que esta formação desconsidera o espaço da escola e da universidade como lugares fundamentais para a formação desses docentes.

4 CONFLUÊNCIAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, iremos apresentar algumas contribuições dos pensamentos e da teoria de Adorno e Horkheimer referente à formação de professores na contemporaneidade. Recorreremos à obra sobre a Dialética do Esclarecimento, a qual Adorno procura dissolver, através de uma narrativa, pensamentos associados à ascensão da sociedade moderna, à cristalização da consciência racional que implica mudanças da realidade do indivíduo na sociedade, despertando a concepção entre discernir sobre emancipação e sociedade. Pode-se considerar que o esclarecimento seria para Adorno (1995) a produção de uma consciência verdadeira que conduz o sujeito a um nível superior de consciência, possibilitando a ele um pensamento autônomo, no qual possa se servir do próprio entendimento, uma consciência em nível mais profundo.

A ideologia capitalista em suas relações de produção fez com que o homem se tornasse totalmente dominado pelo modelo de máquinas. Dessa forma, o indivíduo precisa adaptar-se de tal modo, que, até a sua consciência é obscurecida por essa lógica, destituindo-se de qualquer possibilidade de autonomia.

Ao refletir sobre a sociedade moderna, é notório que a qualificação exigida para que os indivíduos sejam inseridos à sociedade capitalista presume a uma consciência instrumentalizada sem a possibilidade de exercer qualquer tipo de consciência crítica. Sendo assim, a educação deve ir além da formação exigida para o mercado de trabalho, deve, portanto, alcançar uma formação flexível e polivalente.

A educação nesse contexto de sociedade desconsidera o processo de emancipação humana. De acordo com Adorno (1995), “[...] tem [...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144). A formação para a emancipação da consciência, capacita o indivíduo a orientar-se no mundo, submergindo a barbárie que a razão instrumental ocasiona.

O livro sobre a “Dialética do Esclarecimento” foi escrito em Los Angeles Califórnia, em 1944 e foi publicado pela primeira vez em 1947, em Amsterdã, Holanda. A obra faz parte da “teoria crítica”, onde se apresentam reflexões acerca da sociedade moderna. Adorno, vivendo no contexto da Alemanha, apresenta suas reflexões críticas a respeito do combate ao processo de racionalização do conhecimento, oriundo do processo do Iluminismo. Pode-se considerar que o Iluminismo introduziu a modernidade ao inserir a razão e a ciência como elementos

potencializadores do progresso social e, conseqüentemente, da emancipação humana.

Completando essa ideia, na “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer fazem uma análise sobre a sociedade, na qual o indivíduo aparece refém de um amplo processo de “esclarecimento”. O termo esclarecimento, segundo Adorno, tem por objetivo:

[...] de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo (ADORNO, 1947, p.3).

Seu propósito era aniquilar os conhecimentos oriundos dos mitos e substituir a imaginação pelo saber. Segundo Adorno, a superioridade do homem está no saber. O verdadeiro saber não reconhece barreiras, não reconhece a escravidão dos sujeitos aos seus senhores. A única forma de emancipação humana é através do conhecimento.

A consciência que possui o esclarecimento consegue cauterizar a autoconsciência, e, somente com a consciência esclarecida, consegue-se eliminar os pensamentos impostos pelos mitos e desencantar a consciência de mundo que o homem tem quando ainda não obteve o esclarecimento. Nesse sentido, a reflexão predispõe o conhecimento crítico e esclarecido, pois assim o sujeito se apropria de um conhecimento solidificado e consegue resistir as imposições ideológicas da sociedade instrumental.

Nessa vertente, o conceito da Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer une-se com o conceito kantiano, pois, para Kant

O esclarecimento é o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, da capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e econômica (KANT, 1974, p.130).

Dessa forma, o indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Segundo Adorno, a racionalidade técnica é hoje a racionalidade da própria dominação, ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.

O homem só alcançará superioridade quando sua consciência possuir o verdadeiro esclarecimento sobre o saber. A crítica realizada pelos autores Adorno e Horkheimer sobre a "razão instrumental" é justamente a crítica dirigida contra os obstáculos e os impedimentos à concretização do projeto emancipador do homem.

Diante da luta de proporcionar ao homem uma consciência esclarecida, encontra-se a Indústria Cultural, que foi abordada por Adorno a partir da análise crítica da obra de Walter Benjamin. Partindo da utilização da "técnica" (ciência e tecnologia) na produção e reprodução das artes, em particular aquelas associadas à comunicação social (cinema, rádio, televisão, imprensa e outras mídias).

Adorno demonstrou que na sociedade industrial capitalista a produção da arte é explorada como um "bem cultural" tornando o homem maldosamente genérico e utilitário, uma vez que o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural.

Com a Indústria Cultural há a mercantilização da cultura, que é transformada em um produto empresarial, proporcionando uma verdade falseada de consciência emancipatória dos indivíduos, transformando-os em meros consumidores de bens culturais, entre eles um diploma de ensino superior. As consequências são muitas, entre elas a homogeneização ou massificação dos gostos a partir da imposição de um estilo de consumo.

Entretanto, o processo social de dominação alienação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Para Adorno, o esclarecimento é a capacidade de, sem medo, poder ser diferente. Pressupõe a coragem e a aptidão de cada um em servir-se de seu próprio esclarecimento, de dispensar ou superar seu estado de submissão as ordens vigentes da sociedade.

Uma Educação que se oriente pela necessidade de formar sujeitos capazes de falar e agir por si próprios, o que implica, como condição, serem capazes de pensar com autonomia tem implicações pedagógicas para a atualidade.

Nesse aspecto, não existe cultura de massa, pois é a indústria cultural que determina e impõe à sociedade o consumo de bens culturais.

Como um empreendimento capitalista que persegue o lucro, a indústria cultural também cria necessidades de consumo e de bens culturais. Foi nesse contexto que se proliferou a EaD.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RACIONALIDADE TÉCNICA

O avanço da modernidade tem como um dos principais parâmetros a tecnologia. A educação busca em meio à sociedade moderna o status de racionalizada, instrumentalizada, características da sociedade, e no caso do Brasil, as políticas públicas educacionais e outros aparatos governamentais são criados para facilitar o acesso à educação para toda população. A Educação passa de intelectual, para um formato técnico ou administrativo, sendo assim uma configuração da sociedade moderna, que também influencia diretamente as políticas educacionais como mecanismo para a homogeneização do acesso à educação (informação) e a inserção no mercado de trabalho.

No contexto brasileiro, as políticas sociais, econômicas e educacionais continuam delineadas de acordo com as propostas do mercado mundial. E, habitualmente, é oferecida como uma mercadoria, pois as instituições de ensino tornaram-se, muitas vezes, empresas, mercadorias, às quais se pagam pela obtenção de um serviço.

Uma das estratégias do neoliberalismo e das cartilhas do FMI para o Brasil é: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades. Proporcionando uma formação geral e polivalente visando à qualificação de mão-de-obra para o mercado. No entanto, estas estratégias ocorrem apenas em nível do discurso, pois para estes organismos internacionais, investir em educação é um gasto, e não investimento necessário que o Estado deva fazer, onde a educação dentro de uma sociedade é secundária.

Neste contexto, quem dita às regras é quem tem o maior poder econômico. As políticas educacionais são projetadas segundo as exigências do mercado e o predomínio dos países que dominam a economia. No que concerne à educação, são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que decidem sobre os investimentos e benefícios são arquitetados e calculados da mesma forma que funciona uma empresa.

Neste contexto, a Educação passa a ser considerada legalmente como um direito social, público e inalienável. Desde então, nos meios político, social, econômico e nos meios da comunicação, a educação é discutida ora como direito imprescindível para o desenvolvimento social e econômico no Brasil, ora como um

mero discurso de campanha política, ou alavanca de encantamento de eleitores. O fato é que a educação brasileira, mesmo proclamada como um direito de todos, ao longo de praticamente trinta anos, muito pouco mereceu de ações efetivas que a tornam verdadeiramente uma política de estado (BREZEZINSKI, 2010).

Podemos dizer que o ensino EaD exige do aluno a autoaprendizagem e implica na capacidade do aluno em assumir a responsabilidade sobre o processo da aprendizagem, que por motivações externas e estes processos são autorregulados durante a aprendizagem (McCOMBS, 1986). O aluno dentro deste contexto deve desenvolver habilidades autônomas para realizar as aprendizagens.

Pode-se afirmar que o grande precursor para a ampliação do Ensino a Distância foi a evolução das tecnologias digitais. Peters (2009) ressalta que a Educação a distância teve início no século I com o Apóstolo Paulo, o missionário utilizava a escrita para enviar epístolas as comunidades da Ásia Menor e ensiná-las a viver como cristãs em contextos que iam em direção contrária aos ensinamentos cristãos.

No Brasil, o início da EaD também ocorreu por meio de correspondências, seguindo o movimento de outros países, tais como China, França, Alemanha, Portugal entre outros. De acordo com Peters (2009), com esta ampliação do EaD possibilitou que os governos pudessem implementar suas políticas educacionais de acordo com esta modalidade de Ensino.

Ao debruçarmos sobre as determinações legais do EaD no Brasil, referentes à formação de professores, analisamos o decreto n.º 3.276/1999, que determina a formação de professores da Educação Infantil e do ensino fundamental dos anos iniciais exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação (IES).

O Decreto n.º 3.276/1999, os artigos 1 e 2 preveem:

Art.1o A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto.

Art.2o Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV- articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Sendo assim, com o referido decreto, deixa-se de atribuir à universidade a formação dos professores, sendo ela o meio fundamental para a formação docente, tendo em vista que a universidade é pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 5º /1996 delibera que “as universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996”.

As Universidades, quando se adaptam às ideologias do neoliberalismo, adequando seus currículos, programas e atividades para atender as exigências do mercado e inserir os estudantes no mercado ao trabalho, distanciam cada vez mais docência da pesquisa.

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUÍ, 1999, 531).

Nesse processo, a universidade começa a ser denominada como instrumento de inserção dos indivíduos ao mercado de trabalho e descaracterizada quanto à sua função educativa como sendo a de proporcionar a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, produzidos pela humanidade ao longo da história, que, nas instituições de ensino, devem se fazer presentes nos conteúdos acadêmicos.

A LDB afirma que a formação de professores deve ser realizada no Ensino Superior, não somente nas universidades, mas em instituições de nível superior, que deverão se dedicar à capacitação docente, somente no ensino, sem a pesquisa e a extensão, e por outras áreas afins, apenas com uma qualificação extra se tornam professores. Segundo Alarcão (2001), estas concepções para a formação de professores tornam os cursos de formação de professores voltados para a supervalorização do pragmatismo e do utilitarismo. O pragmatismo tem seu valor na ação e pode ser entendido como:

[...] como uma doutrina em que as idéias são instrumentos da ação; isto é, só têm utilidade quando produzem efeitos práticos. Sua força está, particularmente, na aplicação prática; ou seja, na idéia que se consolida em ação. Assim, a verdade para o pragmático é só aquilo que se concretiza como ação. Desse modo, é estabelecida uma oposição ao intelectualismo e, mais do que isso, uma redução do mesmo às instâncias das atitudes utilitárias e de ações concretas (MENEGUETTI, 2007, p.2).

Deste modo, cria-se um esvaziamento teórico, acadêmico e científico e desvalorizando o conhecimento e os saberes dos professores e prevalecendo os conhecimentos de senso comum, os quais são alimentados pela indústria cultural, responsável por massificar o conhecimento, “Desde o início o pragmatismo justificou implicitamente a atual substituição da lógica da verdade pela lógica da probabilidade, que se tornou amplamente predominante” (ADORNO, 2000, p.50).

As Universidades dentro deste contexto são caracterizadas por Chauí (1999) como:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, s/p).

Quando as leis permitem a proliferação dos cursos de licenciatura na modalidade a distância e a formação de professores nas IES, pode-se analisar a formação destes profissionais de maneira duvidosa, pois nas palavras de Brzezinski (2010), os cursos de licenciatura e a formação dos professores têm natureza proibitiva e vigiada por organismos da sociedade civil. Compreendemos a sociedade civil como um organismo não estatal ou privado, que compõe os alicerces de uma sociedade em funcionamento.

Analisando algumas definições estabelecidas na LDB nº 9.394/96, com relação à formação de professores, Saviani (1997) destaca que esta deve ser analisada tanto do ponto de vista dos objetivos anunciados, o que a lei propõe, quanto dos objetivos reais, como acontece na prática, uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e os segundos, os alvos concretos das ações:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

Nesta conjuntura, pode-se notar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) da modalidade a distância, que o PNE (BRASIL, 2001) e a portaria 301/1998 orientam que “[...] no conjunto da oferta de programas para

formação à distância, há certamente que se permitir à multiplicação de iniciativas [...] e garantir a qualidade dos programas que levam à certificação ou diploma”.

A Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001, permite às instituições de ensino superior, no Sistema Federal de Educação, a inserção, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, da oferta de até 20% das disciplinas não presenciais mesmo em cursos presenciais reconhecidos, desde que sejam autorizados pelo Ministério de Educação. Ao efetivar as normatizações da referida portaria, as instituições de ensino começam a gerir a Educação *Online* gerenciando atividades a distância, criando um novo espaço de ensino e aprendizagem virtual complementar em sala de aula.

Em substituição à Portaria nº. 2.253, foi publicada a Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que normatizou os procedimentos de autorização da oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos pelo Ministério de Educação. O seu Artigo primeiro estabelece que as instituições de ensino superior possam inserir:

[...] na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria (BRASIL, 2004, p. 34).

Com essa nova formatação, as políticas de governo estabelecem uma distinção entre universidades de pesquisa e de ensino, voltados para a supervalorização do pragmatismo e do utilitarismo. Ao analisar essas mudanças da perspectiva da formação de professores, Mello (1999, p. 51) afirma que estas mudanças são “[...] marcadas pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e a apropriação de competências”.

Ao refletir sobre estas mudanças, pode-se mencionar o Decreto Reforma Universitária, que foi expressa no Decreto nº. 5.800/2006, que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; (BRASIL, 2006).

Ao relacionar objetivos da (cf. art.1º, parágrafo único, incisos I e II), nos quais encontra-se a oferta prioritária de cursos de licenciatura, (e de formação inicial e continuada de professores da educação básica), juntamente com cursos superiores para capacitação de gestores e trabalhadores da educação básica, podemos perceber, desde então, um forte reflexo do modelo mercadológico na formação dos professores.

Essa crescente expansão da IES deve-se às normativas apresentadas no art. 87, parágrafo 4º da LDBN 9.394/96: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". É notório que as diversas mudanças ocorridas na educação brasileira e na formação de professores nas instituições privadas, resultaram em um forte incentivo à modalidade de formação a distância, o que nos últimos anos recebeu críticas favoráveis, dentre as quais se elencam: facilidades de acesso à formação e democratização do acesso ao Ensino Superior.

Por outro lado, apresentam-se também as desfavoráveis, como: falta de qualidade, massificação da formação, falta de critérios precisos que resultam na formação inadequada para o exercício da prática docente pautada no conhecimento reflexivo.

Nas palavras de Brzezinski (2010, p.196): a "questão da formação inicial de professores é polêmica, visto que o mundo vivido defende a formação inicial em cursos presenciais, com até 20% do ensino a distância".

A autora afirma ainda:

Eu já fui presidente da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Há muito, nós somos contra a educação distância feita em massa como tem acontecido nos últimos dois anos. Para formar professores precisa de presença, não pode ser totalmente a distância. A educação a distância não pode ser negada, é necessária. No entanto, negamos a formação como está sendo feita (BRZEZINSKI, 2010, p. 196).

A autora posiciona-se contra a formação de profissionais em massa, como estaria ocorrendo pela modalidade a distância nos dias atuais. A quantidade de alunos em um mesmo curso pode gerar um prejuízo acadêmico. Não apenas o excesso de alunos numa mesma sala de aula pode gerar dificuldades no desenvolvimento do ensino, mas também o formato instrumentalizado que massifica a transmissão do conhecimento para os alunos. A educação a distância não pode ser negada, principalmente pelo fato de possibilitar o acesso às pessoas que não conseguem se deslocar até as faculdades no horário normal de funcionamento.

A autora também alega que um curso “[...] não pode ser totalmente a distância”. Brzezinski (2007) “entende que um curso realizado na modalidade a distância constitui “aligeiramento” na formação.” Entende-se que os cursos nesta modalidade de ensino, que oferecem uma formação mais líquida e rasa que priorizam o conhecimento na prática, o aprender a prender, desvalorizando o conteúdo científico, o qual é base para a prática docente.

Neste caso, percebemos um aumento de uma descontinuidade das políticas educacionais, especificamente, da modalidade EaD, que obstaculiza a construção de um sistema educacional de qualidade. De acordo com Saviani (2007), essa descontinuidade demonstra o caráter pendular das reformas que oscilam entre centralização e descentralização das políticas. Essa marca histórica da política brasileira é igualmente acentuada por avanços e retrocessos, na medida em que os elaboradores buscam imprimir as marcas das influências que sofrem, nas quais prevalecem os interesses privados travestidos de interesse público (SAVANI, 2014).

No caso do Brasil, são as exigências para a formação de professores do curso de Pedagogia em nível superior e, conseqüentemente, a mesma LDB /96 ampara a modalidade EaD para cursos do E.S.

A partir das intenções destes desdobramentos legais e do que costuma acontecer na estrutura da oferta dos cursos na modalidade EaD, podemos sugerir que a mesma é bancária, conservadora e tradicional. Desde o início da sua implementação, o EaD vem sendo utilizado para suprir a necessidade de mercado por mão-de-obra qualificada e barata. O governo brasileiro viu nesse modelo um meio de compensar a falta de vagas nas universidades públicas.

Ao nos atermos à formação do professor, é necessário analisarmos o cenário contemporâneo, no qual estamos inseridos, já que as transformações sociais influenciam também diretamente a área da educação, o que tem provocado

rupturas conceituais, no que se refere às políticas educacionais e a fragilidade da formação dos docentes do curso de Pedagogia.

Há, no que tange a formações de professores, inquietudes em relação à identidade da profissão, diante desse contexto permeado por grandes transformações sociais, principalmente, considerando o cenário atual que está marcado pela Indústria Cultural e a Instrumentalização da razão.

Embora o Brasil tenha caminhado em direção à universalização da educação, sobretudo da educação básica, as questões referentes à formação dos docentes ainda deixam lacunas referentes ao conhecimento tácito da sua formação, uma vez que ao seguir as abrir espaço para a implantação das determinações legais influenciadas por interesses hegemônicas, o governo de nosso País favoreceram condições para o desenvolvimento de uma educação semiformativa. Nesta perspectiva, o compromisso do poder público com política de formação e qualificação dos docentes é uma das grandes ferramentas para o aumento expressivo de instituições de Ensino Superior na modalidade EaD e da intenção de democratização do acesso ao Ensino Superior. Contudo, o sistema EaD é a única possibilidade de acesso ao Ensino Superior em regiões longínquas, onde somente por esse meio é possível cursar uma graduação.

Nesse sentido, o viés administrativo do Estado como regulador das estratégias da Educação, a partir das recomendações e diretrizes do Banco Mundial, resulta em favorecer a classe dominante, expandindo as iniciativas privadas e mercadológicas de larga escala da educação midiática dos países periféricos em desenvolvimento.

Seguindo o viés mercadológico de educação, tanto no nível educativo e cultural, tem-se enfatizado a educação e a formação de professores como fetiche e satisfação das necessidades individuais em uma sociedade que se descobre, cada vez mais, frente às mudanças aceleradas, com objetivo de atingir metas rápidas e que podem ser superficiais, tanto da educação como da formação.

O modelo de universidade moldado por influência dessa nova ordem social está aquém do conceito de universidade enquanto *lócus* para o ensino, pesquisa e extensão; pois, de acordo com as exigências do mercado e da indústria cultural, torna-se muito caro para países em desenvolvimento. Tais países devem investir em instituições voltadas apenas para o ensino mais eficientes às necessidades do mercado de trabalho, para isso investem em instituições privadas de ensino.

A real função social do Ensino Superior para a sociedade se apresenta como responsável pela formação intelectual dos profissionais para ocuparem os cargos de responsabilidade, tanto no setor privado quanto público, influenciando na identidade profissional destes profissionais que refletem na formação oferecida. No entanto, entende-se que o desenvolvimento desse nível de ensino está relacionado ao desenvolvimento econômico do país, tendo a incumbência de formar profissionais para o mercado de trabalho, em conformidade com o conceito instrumental formativo:

As instituições de nível superior têm a responsabilidade principal de entregar as pessoas os conhecimentos necessários para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores públicos e privados (...) Na maioria dos países as instituições de ensino superior também desempenham importantes funções sociais, já que contribuem para formar a identidade nacional (...) os investimentos nesse nível de ensino contribuem para aumentar a produtividade de trabalho e a produzir um crescimento econômico mais alto a longo prazo, elementos que são fundamentais para o alívio da pobreza (BRASIL, 1995, p.1).

Tendo em vista a responsabilidade assegurada por meio das Instituições Superiores em proporcionar o ensino erudito e produzir ciência, os cursos de formação de professores, de forma geral, têm sido alvo das investidas do governo brasileiro no sentido de implementar seu projeto de reforma educacional por meio de aprovações de pareceres e resoluções, além de decretos presidenciais, uma vez que:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS, 1999, p. 18).

As políticas contemporâneas de incentivo a formação inicial e continuada têm sido orientadas, sobretudo por programas e leis específicas e com base na Constituição Federal, ponderadas por exigências da contemporaneidade gerida por rápidas transformações e formação, ou seja, pela instrumentalização da formação.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008, p.15), o ensino superior vem sofrendo grandes transições em sua estrutura ao longo do século XXI. Isso porque as atribuições e moldes em que o ensino tem sido inserido estão voltados cada vez mais à formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. A universidade que se atenta às exigências internacionais está propícia a formar o aluno trabalhador para o mercado de trabalho. Os autores apontam também uma espécie de crise a

partir da “crescente descaracterização intelectual da universidade”. Isso devido ao tripé ao qual este tipo de universidade está respaldado.

Este contexto evidencia a afluência e a massificação do ensino a partir da exigência ou necessidade imposta pelo mercado de trabalho (ORTIZ, 2015).

Sabemos que a educação superior enquanto bem comum deve ser estendida às demais camadas da sociedade, não somente à elite. O acesso às IES oportunizado às diferentes classes sociais da população brasileira proporciona um novo perfil estudantil nesse nível de ensino devido à circunstância de os novos alunos já pertencerem ao mercado de trabalho e serem estudantes trabalhadores.

Nessa questão, as políticas públicas apresentam-se com a intenção de proporcionar o direito ao acesso ao ensino superior, ofertando cursos na modalidade EaD onde o aluno realiza a graduação de acordo com suas possibilidades de horários.

Não sendo diferente, na oferta do curso de Pedagogia na modalidade EaD, curso que apresenta e permanece ainda com a finalidade de formar professores para lecionar as disciplinas básicas dos anos iniciais, como era nos finais do século XIX, formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática e na realidade escolar brasileira, os professores continuam atuando como polivalentes.

A esse respeito, Nóvoa (1991, p.122) reconhece que “a profissão docente é fortemente carregada de uma intencionalidade política”, mas os cursos de formação em geral têm privilegiado os meios de ensino, ou seja, ensinam o “como fazer”, deixando de lado a reflexão, que virá a informar ao futuro docente “para quê” ensinar.

Nessa vertente, pode-se caracterizar esse modelo dentro destes moldes, pois oferece uma formação que é utilitarista advinda da racionalidade técnica que tem por finalidade a prática docente contrária à razão crítica da formação, principalmente para atender às necessidades da prática profissional, deixando em segundo plano a formação do conhecimento emancipado. Segundo Mizukami *et. al.* (2002), o modelo da ‘racionalidade técnica’ não dá mais conta da formação docente, o que a leva a apontar a ‘racionalidade prática’ como uma nova forma de entender a formação; embora não seja a que realmente garanta uma formação política e pedagógica.

Neste caso, é preciso questionar o saber técnico relacionando aos saberes oferecidos pelos cursos de Pedagogia na modalidade EaD das instituições privadas especificamente, nos quais a proposta é trabalhar com a formação do sujeito que irá formar outros alunos. Adorno (1999) faz referência à teoria do conhecimento humano, questionando como o uso desmedido da técnica torna o sujeito com mero objetivo de dominação, impondo-lhe uma adaptação ao sistema instrumental formativo. Adorno (1995) afirma:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema favorito para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz (ADORNO,1995, 133).

Desse modo, a técnica se apoia em saber como, saber fazer, um saber técnico, assim:

na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao véu tecnológico. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO,1995, p.132).

O saber se torna uma aquisição técnica e o conhecimento se iguala a coisas, ou seja, segundo Adorno (1995, p.129), “enquadram cegamente em coletivos que convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.”

Neste contexto, podemos mencionar que os cursos de Pedagogia ofertados nestes parâmetros podem ser caracterizados como fetiches, pois as especificações do modelo destes cursos são nos moldes do ensino prático, orientado para as aquisições e distanciado dos sujeitos. A racionalidade técnica e instrumental estimula as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para a prática que deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na prática operacionalizada em um curto espaço de tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos.

Podemos analisar sistematicamente a contemporaneidade, assumindo um papel tão proeminente que a situação da sociedade e da cultura, nessa conjuntura,

pode ser resumida como um fenômeno no declínio da experiência e do pensar crítico. Há o empobrecimento abundante da experiência:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1985, p. 115).

Benjamin (1985) afirma que a pobreza da experiência consistiu-se na impossibilidade de *erfahrung* (experiência autêntica), ou seja, em uma barbárie na incoerência da comunicação de experiência coletiva, no entendimento da leitura e na compreensão de mundo. Sendo assim, a ausência de *erfahrung* (experiência autêntica) evidencia um modo de perceber a sociedade e suas manifestações simbólicas secundárias e irrelevantes. Segundo o autor, a experiência foi substituída pela *erlebnis* (experiência inautêntica) a vivência do indivíduo isolado e fragmentado.

Ao contrário disso, segundo Kemmis (1989), o que valoriza a formação dos sujeitos são suas experiências, essas são construídas no contato com o meio social, cultural, físico e deverão ser equacionadas numa dimensão compreensiva e interpretativa. Porém, só possuem uma formação crítica os estudantes que adquirem uma concepção emancipatória da leitura de mundo e do seu papel como cidadão na sociedade.

O indivíduo, quando absorvido por uma função parcial e fragmentada, é privado da compreensão e da capacidade de analisar o processo produtivo como um todo. Destarte, junto com a objetividade, a subjetividade humana foi modificada. O que vemos são características comuns e a partir de padrões estabelecidos pela lógica da sociedade individualista e infantilizada. Podemos relacionar a subjetividade modificada do sujeito com o conceito de “infantilização” de Kant (1999), pois para o referido autor, este termo pode ser relacionado a uma consciência infantil ou infantilizada, consciência dos sujeitos inseridos na sociedade que demonstram ingenuidade e a falta de consciência crítica em argumentar sobre questões acerca da sociedade.

Versando essa análise, Silva (2007, p. 144) afirma que o termo “infante” significa teoricamente, aquele que não consegue expressar seu pensamento ou,

como diz Gagnebin (1994, p. 87), “não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”, o que dá margem a outras interpretações.

Estas questões, conseqüentemente, interferem na compreensão do trabalho envolvendo a formação e atuação docente, pois não obtendo o esclarecimento da profissionalização, torna-se um mecanismo de representação social voltada a proletarização e instrumentalização da consciência.

O Ensino pautado dentro dos conceitos práticos, técnicos, segundo Kincheloe (1997, p.35), “os alunos e professores não são encorajados para questionar porque eles tendem a pensar como o fazem sobre eles mesmos, sobre o mundo em torno deles e suas relações com o mundo”. Com isto, professores e alunos estão, a cada dia, mais envolvidos com a cultura do *status quo*, esse que não permite a diversidade, a crítica, a descoberta do novo.

Luckesi (1999, p.40) define que:

Não queremos uma universidade na qual o professor aparece como o único sujeito, o magister, o mestre que fala, diz verdades já prontas, estruturadas, indiscutivelmente certas e detém os critérios incontestáveis de certo e errado. O aluno é o ouvinte, o receptor passivo, de que é emitido pelo professor mestre; sua função é, portanto, de ouvir, de aprender, isto é, memorizar e repetir bem o que lhe é transmitido. Trata-se de uma função nitidamente objetificante, porque resta ao aluno-objeto pouca ou nenhuma possibilidade de criação, de argumentação, a não ser aquela ditada pelo professor (LUCKESI, 1999, p.40).

Dessa forma, a universidade deve formar o estudante para que tenha consciência crítica a consciência autônoma distanciando-o de um saber técnico, objetivado e coisificado. De acordo com Adorno (1995), a consciência objetivada, gira em torno de si, caracteriza-se como uma cabeça sem vida, e essa não é a função da Universidade, mas o seu papel é formar cidadãos com consciência reflexiva e crítica para saber se reconhecer como cidadão de direitos e saber viver em sociedade. Para tanto, o conjunto de saberes para a formação do professor constituídos na grade curricular do curso de Pedagogia pode contribuir efetivamente para o despertar desta consciência crítica. O que faz da modalidade EaD não apenas uma forma metodológica do Ensino, mas simplesmente a superficialidade dos saberes desenvolvidos.

A Cultura de massa transformou o conhecimento das pessoas em catalizadores de informações superficiais e técnicas, tornando o indivíduo cada vez mais pobre de sabedoria e conhecimento. O indivíduo moldado por influência da Indústria Cultural, fica impossibilitado em refletir com consciência crítica acerca da

resistência à barbárie na educação. De acordo com Adorno *apud* Pucci (2006, p.3), entende-se por barbárie: “momentos repressivos e regressivos no conceito de educação”; “práticas de atos que denunciam a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada das pessoas”.

Adorno utiliza-se, ao seu referir à barbárie, o uso das expressões: “o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura”, para caracterizar a barbárie. A barbárie é um ato de violência, pois ela retira de forma grosseira a condição do progresso de alguém (ADORNO, 1995e, p. 117).

Os parâmetros do neoliberalismo, que influenciam a educação, produzem, segundo Adorno, uma cultura de massa, padronizando o ensino e a formação do indivíduo, promovendo a alienação da consciência deste sujeito perante a sociedade e falseando um progresso de cultura. A educação é único instrumento contra a barbárie. Para Adorno a “educação contra a barbárie” é o meio para a emancipação do indivíduo, pois o papel da educação é proporcionar um ensino crítico reflexivo e conseqüentemente emancipatório. “Se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante(...). Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO *apud* PUCCI, 2007, p.3).

Para isso, a universidade deve oferecer condições para cultivar a capacidade reflexiva do professor. A própria disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação pode contribuir para o processo dialético entre a teoria e a prática.

De acordo com Alarcão (1996), “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 9). Alarcão faz a seguinte observação em relação ao saber da prática do professor reflexivo:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 3).

Nesta ótica, o professor deve ser visto como produtor de saberes, que reflete sobre sua prática e que até mesmo é capaz de pesquisar sobre ela sendo um professor reflexivo, o professor pesquisador da pesquisa-ação. O professor deve

pesquisar sobre sua prática, pois sem pesquisa, não há uma prática docente significativa e permanece no senso comum.

A formação inicial do professor deve proporcionar subsídios conceituais para que ele tenha acesso aos saberes que nortearam sua prática, pois sem teoria não há prática. Por meio dessas transformações ideológicas, o professor acaba perdendo a visão e o foco do seu trabalho devido a multifunções e saberes rasos que lhe são oferecidos, dando lugar ao pragmatismo exacerbado. De acordo com Freitas (op. cit.,127), “é bem provável que estejamos diante da retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo”.

O interesse do capital em investir na Educação direciona as IES a desenvolver no indivíduo o “aprender fazendo”, onde procura os conhecimentos por sua utilidade e funcionalidade pragmatista, nesta concepção, o “aprender praticando” é fundamental para a aprendizagem, pois desperta o aprender ao longo da vida. Os pilares que sustentam a educação são fundamentadas no utilitarismo e no individualismo, retirando da aprendizagem o conteúdo significativo, com ideias vazias, inserindo no lugar um saber imediato, tornando-o adaptável ao mercado de trabalho. Segundo Alarcão:

Dentro deste contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional. Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre a teoria e a prática [...]; o professor passa a ser balconista da pedagogia *fast-food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas (ALARCÃO 2001, p. 262).

Os reflexos das políticas neoliberais na formação docente são reafirmados através da LDB, pela qual a formação de professores deve ser realizada no ensino superior, independente da modalidade de ensino, que se debruçam sobre a capacitação docente, sem pesquisa e sem extensão, tripé ao qual são alicerçadas as universidades públicas, além de proporcionar que profissionais de outras licenciaturas, possam cursar o curso de Pedagogia como complementação para tornar-se professores.

Ao analisar a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um processo das forças conservadoras da educação brasileira, articuladas com os interesses da classe dominante, Demerval Saviani (1997), analisa que estas

bases legais e reflete sobre uma educação centrada na cultura imediatista, resultado da alienante cultura de massas.

Nesses documentos, o perfil do pedagogo foi definido como um

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999 p.1).

Como resultado, houve um aumento na procura de uma formação em nível superior, ocasionando também aumento no número de IES com cursos rápidos, nem sempre de boa qualidade. Para atender a essa demanda, o MEC e o CNE autorizaram diversos cursos normais superiores e cursos a distância, grande parte oferecidos por instituições privadas.

Quanto às bases legais que amparam a formação de professores do Curso de Pedagogia em nível superior, houve uma busca significativa por esse curso em qualquer modalidade de ensino, principalmente na modalidade EaD, onde o curso é rápido, transmite mais informações do que conteúdos científicos, se adequando às possibilidades e condições dos alunos para concluir o curso dentro das possibilidades. Em grande parte, os cursos não apresentam a história, o compromisso com a pesquisa, ensino e extensão de qualidade. De acordo com Kuhmann (1998, p. 6), “Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, as instituições e as pesquisas se isolam das demandas sociais, produzindo ideias vazias que não levam a nada (...)”

Neste contexto, percebe-se que o formato dos cursos pós LDB 9394/96 , na resolução nº 2 de 1 Julho de 2015 , que define “ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” e as DCN para a formação de professores do curso de Pedagogia não exigem a capacitação teórica para proporcionar reflexões e pensamentos críticos acerca da sua prática docente, mesmo sendo a reflexão e a criticidade bases da prática docente. Cursos que não despertam o senso crítico e a reflexão sobre a docência são cursos que demandam soluções fáceis, práticas irrefletidas sobre o campo teórico da sua formação enquanto profissional.

5 O IMPACTO DAS ESCOLHAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pensar em uma formação de professores que desenvolva o pensamento crítico e que forme um professor também pesquisador, ultrapassando assim o viés tecnicista, implica refletir sobre o currículo destes cursos, e este capítulo, tem por objetivo apresentar a teoria do currículo apresentando algumas concepções sobre o currículo no contexto educacional e as possibilidades de um conjunto de conhecimentos educacionais para concretização de objetivos no âmbito escolar, contribuindo também para uma aprendizagem crítica e reflexiva estruturada de acordo com o contexto social, bem como o seu papel na estrutura do curso de Pedagogia na modalidade EaD.

Não obstante, as concepções sobre o currículo vão além de uma mera sequência de disciplinas ou organização de conteúdo de um curso, mas abrange meios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o currículo articula o processo pedagógico, norteando a organização dos conteúdos, da didática e de toda a estrutura que envolve a escola.

A construção do currículo é intencional, carrega com ela implícita e explicitamente um conhecimento social sobre as relações de poder, história e todo o contexto em que a sociedade está inserida.

Tadeu (2011) salienta que:

O currículo é considerado um artefato social e cultural... não sendo um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (TADEU, 2001, p. 14).

E também deve-se salientar que a construção de um currículo deve obrigatoriamente apresentar a identidade da escola, deve ter ações da comunidade. A construção, além de ser de poder deve-se tomar quaisquer decisões de forma coletiva e organizada e é necessário tomar como base as políticas curriculares, as leis vigentes, as políticas educacionais da sociedade. Desse modo, vislumbrando o aprendizado dos educandos e os saberes escolares.

Ao definir um currículo, Eyng (2007) complementa:

Ao definirmos um currículo, estamos definindo as funções da escola e, possivelmente, adotando uma forma particular de enfoca-las em um momento histórico-social determinado (...) o currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e a dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola (EYNG, 2007, p. 23).

Devido às várias mudanças sócio-políticas e econômico-culturais ocorridas, vivemos um momento peculiar de transformações. Para melhor entender as concepções de currículo e de formação docente na modalidade de Educação a Distância (EaD), é necessário caracterizar essas transformações refletindo sobre as influências dessas mudanças sociais para a formação docente na modalidade EaD em instituições privadas e nas concepções de currículo para ensino superior nesta mesma modalidade.

Compreendemos que o currículo é importante mediador da educação, pois constitui um conjunto de orientações teórico pedagógicas que, fundamentado político-econômico e culturalmente, estabelece as intenções e finalidades à prática educativa nos processos de formação humana.

A produção, a transmissão e a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade tornaram-se questões relevantes, principalmente no sentido da emancipação e transformação social. Isso se deve ao fato de que a educação, como um fenômeno social possui o papel de transformação. No entanto, este fenômeno se depara com uma realidade atual, onde a reprodução da sociedade é mediante a lógica da estrutura econômica vigente.

Considerando o conhecimento, enquanto conteúdo que expressa as objetivações do real, as relações sociais, econômicas e políticas que se desenvolvem histórica e culturalmente na produção da humanidade, constitui, enquanto elemento ontológico, a condição de produção e reprodução do ser social.

Todavia, esse conhecimento atende a determinações antagônicas das classes, pois a sociedade regida pelo sistema orgânico de reprodução do capital, conforme aponta Mészáros (2010, p. 67), possui um conjunto de imperativos objetivos e uma lógica própria que “subordina a si para o melhor e para o pior, conforme as alterações das circunstâncias históricas de todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até os domínios intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados”, tal subordinação acontece sem que a maioria das pessoas percebam.

As exigências deste sistema orgânico são as determinações que emanam das políticas oficiais a serem apropriadas e desenvolvidas pelas propostas educacionais objetivadas nos currículos. As propostas dos currículos sofrem ajustes de acordo com o tempo e as ideologias predominantes da sociedade e atuam em conformidade com os interesses da classe dominante, preservando o conhecimento, valores e cultura das classes dominantes. Além disso, o currículo é resistente às mudanças socioculturais. Sendo assim, nos dias atuais, a ideologia dominante do neoliberalismo, a qual influencia os currículos a incluir o sujeito na sociedade, abarca conceitos que tangem a eficácia, eficiência e o ajustamento social dos indivíduos.

Para Barros (2003), assim como as exigências educacionais sofreram grandes alterações advindas das mudanças nas relações de trabalho com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, hoje vivenciamos a revolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias da informação, que mais uma vez afeta as relações de trabalho, e isso certamente se reflete na educação. Há alguns anos, podemos dizer que os percursos escolares eram organizados em torno de livros, da cultura escrita e do professor como a grande fonte da transmissão do conhecimento, atualmente, tal situação não é mais a mesma.

Nesse cenário de expansão das tecnologias, processo iminente da industrialização, a educação a distância surgiu da necessidade de formação e qualificação profissional de pessoas que não tinham acesso e/ou condições de frequentar um estabelecimento de ensino presencial.

De acordo com o pensamento de Hack (2011):

A EaD será entendida, portanto, como uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias. (HACK,2011, p. 15).

Dessa maneira, as tecnologias da informação e comunicação serão os meios pelos quais professores irão promover o processo de ensino aprendizagem. É importante ressaltar que o aluno não pode ser um mero receptor de conteúdos e atividades e ter autonomia para buscar e compreender as informações que são transmitidas.

Os aspectos educacionais, de acordo com os parâmetros do Currículo tecnicista, são o da autoaprendizagem, sendo ele pautado por meio dos conceitos de metacognição ou na ideia de aprender a aprender.

Como afirma Burón (1993):

[...] o aluno que aprendeu a aprender, sabe trabalhar por si mesmo e autorregular seu sistema de trabalho, porque sabe auto-observar suas estratégias, comprovar sua eficácia e descobrir novas técnicas sem a ajuda constante de outra pessoa [...] (BURÓN, 1993, p. 143).

Ao fazer inferência sobre a pedagogia dos métodos ativos do “aprender a aprender”, Newton Duarte (2001) não desvaloriza a importância de o aluno aprender sozinho, de ele criar autonomia ao aprender, mas há uma crítica em que este modelo de ensino estabelece um valor, na qual aprender sozinho é nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

É mais importante adquirir o método científico do conteúdo ao invés do conhecimento científico já existente, conhecimento que só pode ser transmitido através do professor. Esse aprender a aprender é também um aprender fazendo, características da sociedade capitalista e não de uma sociedade do conhecimento.

Para Duarte (2001), o “aprender a aprender” é integrante das pedagogias que retiram da instituição acadêmica a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo. De acordo com Luckesi (1994), o conteúdo de ensino encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros técnicos e didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais.

Ainda de acordo com Luckesi (1994):

o processo ensino-aprendizagem se compõe das seguintes etapas: a) estabelecimento de comportamentos finais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (p. 69).

As tecnologias educacionais têm um condicionamento para o modelo de currículo tecnicista, o ensino tem o caráter diretivo, o recurso didático é por meio do ensino por passos sequenciais, livros apostilados, instrução programada, técnicas de microensino e por módulos de ensinios. A Pedagogia das Competências é um termo surgido que faz parte deste sistema, em decorrência da formação de um “novo” trabalhador que precisa adequar-se às exigências da produção, qualificando-se para o mercado de trabalho. Assim sendo, a educação capitalista caracterizada no modelo toyotista, que tem por objetivo a formação de um trabalhador: polivalente, multiqualificado, competente, multifuncional, flexível, ágil e no raciocínio e na tomada de decisões [...] (JIMENEZ, 2003, p. 4).

Dessa forma, o termo competências tem sido um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho com a justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer em buscar qualificações para estar inseridos no mercado de trabalho. Com isso, aumenta a procura para cursos de graduação, em sua maioria, para buscar títulos acadêmicos para demonstrar-se qualificado para o mercado de trabalho, não se preocupando em adquirir conhecimentos científicos que proporcionam uma consciência crítica e emancipatória.

Dentro deste contexto, da massificação da cultura e da instrumentalização da razão humana, advinda de uma sociedade fragmentada culturalmente é necessário analisar os sentidos da profissão docente, cujo modo de produção dominante institui parâmetros que visam ao mercado de trabalho; assim como refletir sobre as consequências da atual perspectiva para a formação intelectual dos professores que são formados em cursos de Pedagogia na modalidade EaD nas instituições privadas.

O processo de formar trabalhadores para o mercado de trabalho é pautado por uma roupagem típica de relações econômicas e empresariais, sob uma ótica administrativa, demanda uma análise sobre a nova forma de compreender a atuação educativa do ensino superior e conseqüentemente nas novas funções e formação do professor. Visto que, as instituições de Ensino têm a fundação precípua de ensinar e valorizar o conhecimento acadêmico.

Dessa maneira, os sistemas de ensino superior, tendo como base o modo de produção capitalista, que prometem uma de ascensão social, a inclusão no mercado de trabalho, através de cursos de graduação aligeirados, com conhecimentos superficiais, fragmentados e instrumentalizados, perdem o seu real valor epistemológico, tanto para alunos, quanto para docentes, quanto para a educação em si. O processo da formação aligeirada inicial do professor é um problema a ser questionado, pois isso contribui para uma formação docente fragilizada.

Não obstante, deve-se levar em consideração as mudanças em que se depara a atividade educativa, no sentido de se colocar ou na direção da reprodução ou da superação da ordem social vigente (TONET, 2003), são diversos os

questionamentos que se interpõem ao debate educacional e, especificamente, no que se refere ao campo do currículo e da educação.

No que tange às concepções de currículo, é importante ter a compreensão das abordagens dos conhecimentos que lhe é abrangente, os quais são, os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história, uma vez que o currículo “define o que, como e para que os conteúdos serão trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22).

Importante compreender também que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006). Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares (SAVIANI, 2000).

O teórico norte americano Bobbitt *apud* Pedra (1997) concretizou a teorização deste tema a partir de sua obra *The Curriculum*, conceituando o currículo escolar como um conjunto de coisas que os alunos devem fazer e experimentar para desenvolver as habilidades de que usufruirão na vida adulta (PEDRA, 1997). Influenciado pelo desenvolvimento industrial de sua época, Bobbitt propôs que as escolas organizassem suas atividades como uma empresa, ou seja, “[...] especificassem que resultados pretendiam obter, quais métodos usariam para adquiri-los e quais formas de mensuração usariam para verificar os resultados” (LIMA, 2011, p.53), mais uma vez é possível destacar a articulação entre a educação e o capitalismo.

Diversos foram os acontecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que permearam o surgimento das teorias críticas do currículo. A partir das décadas de 1920 e 1930, passou a ser discutido o currículo após as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, numa tentativa de romper com a escola tradicional e como oposição à educação vigente.

No contexto brasileiro, a partir da década de 1990, foram elaborados documentos legais que materializam as políticas curriculares nacionais. A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional (DCN) foi resultado da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, aprovada em 1996, a qual estabeleceu a obrigatoriedade de um currículo de base comum com parte diversificada.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2010, p. 26).

A partir de então, surge a necessidade de se estabelecer documentos nacionais legais que norteiam as discussões curriculares nacionais, tais como os PCN e as DCN. Os PCN abrangem toda a educação básica, desde as séries iniciais, de 1ª a 4ª, ao fim do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com os PCN que não é obrigatório, pois é um parâmetro, porém apresenta objetivos para desenvolver um currículo de referencial comum, que pudesse nortear a formação a partir do princípio de equidade para todos. Portanto a necessidade de uma base comum, no entanto, “sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (BRASIL, 1997, p. 28).

Compreende-se que as concepções curriculares que permeiam as políticas dos PCN adotam como desígnios o desenvolvimento das capacidades do aluno. Nesta ação “os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades” (BRASIL, 1997, p. 33). Por sua vez, conforme as DCN:

[...] currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2013, p. 27).

Percebe-se, através desses documentos, que a política de currículo buscou estabelecer parâmetros e diretrizes para um currículo nacional, ou seja, com base comum no território nacional.

Apple (2001) considera perigosa a adoção de um currículo de base nacional, porque, a depender do contexto histórico, a legitimação de um currículo nacional leva a implantação de um sistema de avaliação nacional.

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. [...] o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo” (APPLE, 2001, p.28-29).

Por este ângulo, autores como Moreira (2008) pautam as novas políticas curriculares aos interesses da ordem social do capital. As políticas curriculares expressas nos documentos legais da educação básica denunciam a íntima relação de subordinação do sistema produtivo e ao mercado de trabalho.

A análise das políticas curriculares, a partir do pensamento de Apple (2001), é um estudo das relações entre educação e sistema econômico, e a investigação do currículo oculto.

Para o referido autor, ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de determinados contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias que são de alguma forma incorporadas nos currículos oficiais. Essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que ele chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inclusão e internalização de normas e valores dominantes na sociedade (APPLE, 2006).

Através de um currículo oculto, podem acontecer as seleções, as divisões e a preparação dos indivíduos para ocuparem certos lugares na estrutura social, num processo de violência simbólica que acontece, segundo Giroux (1983), porque

A escola, principalmente, desempenha um importante papel na legitimação e na reprodução da cultura dominante, pois, especialmente ao nível mais elevado da educação, incorpora os interesses e as ideologias de classe que exigem uma espécie de desembaraço em um conjunto de habilidades que somente certos estudantes receberam através da base familiar e das relações de classe (GIROUX, 1983, p. 44).

Nessa lógica, o currículo acaba sendo uma ferramenta de legitimação de desigualdades, onde “a escola introduz em seus interesses uma cultura “oficial” que funciona para legitimar o gosto, o conhecimento, o discurso e a experiência das camadas dominantes” (GIROUX, 1983, p. 43).

Para Foucault (2005), essa dinâmica, essa resistência por parte de alguns saberes sobre outros

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 2005, p. 13).

Quando o currículo diz que é institucionalizado para uma equidade entre os sujeitos, na realidade está sendo favorecida uma minoria privilegiada. Nesse caso,

configura-se uma autêntica forma de seleção e exclusão, até mesmo uma segregação em todos os sentidos. Ou seja, a ação de um currículo oculto.

Portanto, pode-se compreender que as Políticas Curriculares de âmbito nacional, mesmo que venham atender a pequenas demandas de grupos e movimentos sociais, possibilitam uma internalização de normas e valores a serem transmitidos com o intuito de assegurar a ordem dominante estabelecida (APPLE, 2001).

Percebe-se que Apple discorda de uma organização comum para o currículo de um país. Segundo ele, esta organização é um documento criado e imposto para a sociedade, de forma vertical, em que o governo prevê um currículo com conhecimentos que podem não corresponder com a realidade e interesse local de determinada escola, como também condiciona os sujeitos da educação às avaliações externas, dos governos federais ou estaduais. Uma vez que a organização deste documento está permeada de ideologias burguesas voltadas ao mercado e a exploração do trabalho.

Diante deste cenário surgem às teorias críticas, surgem com o intuito de pensar na construção de uma escola e currículo a fim de formar sujeitos críticos, emancipados e capazes de intervir na realidade existente e transformá-la. Segundo Saviani (1994):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e contextualizado. [...] eu disse saber sistematizado e contextualizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, bem como esta necessita pensar no conhecimento contextualizado e transformador [...] (SAVIANI, 1994, p. 14 *apud* SANTOS et al, 2017, p. 333).

Deste modo, as teorias críticas não só fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam o currículo tradicional como também, apontam no sentido da transformação radical do currículo e da escola, alinhando-se com os propósitos da democracia e da justiça social.

Silva (2010, p. 30) afirma que, para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. Essas considerações nos fazem perceber que o currículo deve incorporar aos alunos o reconhecimento da sua realidade cotidiana e assimilação dos conteúdos educacionais com as suas vidas.

Os conhecimentos transmitidos ao longo do percurso escolar devem incorporar com ênfase as preocupações com a diferença, as relações de poder, os movimentos de lutas, as diferentes culturas raciais e étnicas. Deste modo, Sacristán (2013, p. 23) afirma que é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares.

Na concepção da teoria curricular crítica, a educação é o agente transformador do sujeito. O currículo deve confrontar o educando frente a temas sociais, culturais, de lutas e ampliar seu posicionamento crítico reflexivo para ir além da sala de aula. Para Jesus (2018):

Nesse prisma, a educação, é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social (JESUS, 2018, p. 2643).

No entanto é imprescindível ter clareza das práticas e metodologias pedagógicas de ensino para que sua finalidade seja formar agentes de transformação na sociedade.

Sendo assim, é possível constatar que o currículo pensado na perspectiva da teoria crítica é o elemento central que possibilita as mudanças qualitativas na EaD. Sacristán (2013) diz que o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p.17). Em outras palavras, o currículo representa a regulação de todo o processo de ensino aprendizagem, de forma a organizar, determinar, estruturar práticas pedagógicas e didáticas.

Wachowicz esclarece que, na educação superior, há pelo menos dois tipos de concepção que comandam a vida das instituições: “uma é a concepção de universidade voltada ao mercado, a segunda é a concepção de universidade preocupada com a formação do cidadão, cuja racionalidade é emancipadora” (WACHOWICZ, 2000, p. 99).

Orientado por esta perspectiva crítica, na modalidade EaD é fundamental que o professor seja um mediador, proporcionando ao aluno o caminho da construção do aprendizado e da autonomia.

Para tanto, se faz necessário a compreensão do currículo de maneira ampla, capaz de aproximar os educadores da intencionalidade de formar sujeitos críticos, emancipados e que possam intervir na realidade existente e transformá-la. Há que se considerar a estrutura curricular, pois segundo Grundy (1987):

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987, p. 5).

No entanto, cada vez mais a sintonia da pedagogia se demonstra com as formulações e diretrizes divulgadas pelos organismos internacionais. Percebemos que a estrutura curricular é marcada por muitas influências ideológicas ligadas ao neoliberalismo que visam produzir um novo perfil profissional, de acordo com as regras impostas pelo mercado presentes na sociedade capitalista. Sacristán aponta que “as concepções curriculares são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou, seja o currículo” (SACRISTÁN (2000, p. 35).

Conforme previsto por meio das DCN, o currículo do curso de Pedagogia deverá ter como fundamento a articulação entre a teoria e a prática na sua organização, e ter como base comum nacional a formação para a prática da docência. O Parecer nº 05/2005 expõe que:

[...] há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico - científica de qualidade e ensejará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar consoante aos princípios constitucionais [...] (BRASIL, 05/2005, p.10).

Por isso, é importante estabelecer vínculos entre todas as concepções teóricas, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto essenciais à docência, nos processos de construção da identidade de professores. Este desafio apresenta um paradigma a ser questionado sobre a formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente.

Sendo assim, em um contexto marcado por mudanças sociais, a missão das instituições de ensino superior deve se situar em um processo de redefinição e reflexão acerca da organização curricular, no sentido de superar a dicotomia entre a teoria e a prática no interior das instituições formadoras de professores.

5.1 NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIDADE DO SABER

Surge, no cenário do neoliberalismo , uma utopia para a democratização do ensino por meio da expansão do Ensino Superior na Modalidade EaD , e as instituições responsáveis por esta expansão massificada dos cursos de graduação , são as instituições privadas, com a oferta de cursos aligeirados, superficiais, rasos, sem a estrutura para oferecer um curso que proporcione conhecimentos científicos e elaborados capazes de assegurar conhecimentos que reflitam de forma significativa na prática docente.

Esta lógica, de acordo com Hannah Arendt (2005), é uma forma utilitarista do Ensino, resultando na negligência dos conteúdos. Pois umas das crises da modernidade que reflete na Educação, segundo Arendt, “é a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar” (ARENDR, 2005, p.6).

Ainda, segundo a autora, esta pedagogia moderna, colaborou para a crise na Educação. Não pelo fato do EaD ser prejudicial ao ensino, mas a forma, como ele é utilizado para transmitir o conhecimento científico em um curso de Ensino Superior, dentro dos moldes de cursos aligeirados que visam à certificação em massa. Isso nos faz refletir sobre a falta dos conteúdos historicamente acumulados, que são essenciais para o conhecimento global do futuro professor. Juntamente com os parâmetros da Pedagogia Moderna, percebe-se que a aplicação das tecnologias nos processos de Ensino e aprendizagem, deixa de lado a frequência das discussões de ordem *ontológica* acerca dos conteúdos, em detrimento aos moldes nos quais o curso nesta modalidade é ofertado, em um formato técnico. Neste viés teórico, Cambi ressalta que:

Com o advento da “indústria cultural” e dos *mass media* produziu-se uma verdadeira e própria revolução pedagógica, talvez uma das mais fundamentais de nosso tempo, que justamente no segundo pós-guerra manifestou-se em toda a sua potência, de difusão e de incidência. Os chamados “persuasores ocultos” ocuparam uma posição cada vez mais ampla na formação do imaginário coletivo, influenciando diretamente sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, sobre seus níveis de aspiração, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade e, portanto, também a das massas. (CAMBI, 1999, p. 630).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, nas últimas décadas, tem ampliado de forma significativa as possibilidades de perfil do egresso ao Ensino Superior influenciado em atender às orientações legais e às demandas educacionais influenciadas através do Neoliberalismo econômico, em especial nas intuições privadas com o modelo acadêmico de ensino o EaD.

De acordo com Saviani (2009), na formação docente no Brasil há a predominância de dois modelos educacionais, que são: 1) ênfase em conteúdos culturais-cognitivos, centrado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina em que o estudante irá lecionar; 2) ênfase na formação pedagógico-didático, para a efetiva preparação do estudante à prática pedagógica e didática.

Na análise de Saviani (2009), estes modelos expressam as sucessivas mudanças que ocorreram durante o processo das mudanças normativas, que refletem na fragilidade das bases legais e da ausência de um rigor consistente e coerente para a formação de profissionais habilitados para atenderem às demandas educacionais existentes. Para Libâneo (2002), esta fragilidade da formação docente é reflexo das implicações da pós-modernidade que vem se caracterizando pelos modismos pedagógicos, repertório teórico frágil, instabilidade teórica e superficial, muitas vezes na baixa capacidade crítica do professorado.

Na mesma linha de pensamento, André (2010, p. 177) ressalta que o referido modelo acadêmico não tem favorecido a articulação com os saberes docente e tem mudado o foco dos cursos de formação para a formação do professor híbrida, reforçando “[...] uma visão da mídia, com amplo apoio popular de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação”

Estes moldes que formatam a educação podem ser caracterizados nas palavras de Adorno (1966), como os “momentos repressivos e regressivos no conceito de educação”, pois para Adorno a barbárie é o oposto da formação cultural, formação que não é ofertada em sua totalidade dentro dos moldes educacionais influenciados através do neoliberalismo econômico.

Por tanto, consideramos que a prática docente não pode ser simplesmente guiada por saberes a priori (TARDIF, 2006; GAUTHIER et al, 1998; SHULMAN, 2005a, 2005b). A formação docente exige a dicotomia entre as experiências práticas e as reflexões teóricas que elas podem proporcionar.

Dentro deste contexto, as discussões sobre os aspectos referentes à formação de professores têm se destacado nas últimas décadas, devido às bases legais que direcionam a Educação em nosso país, em especial as normativas que ditam a estrutura e a oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD nas instituições privadas. Nesta perspectiva, urge a preocupação em refletir acerca dos saberes docentes necessários para ratificar a formação de professores do curso de Pedagogia, pois na medida em que a Pedagogia Moderna tenta estabelecer meios para facilitar o ensino, ela destrói as condições primárias fundamentais para a aprendizagem, sem as quais a educação não é possível.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), na indústria cultural tudo se transforma em negócio. Ele diz: “Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de uma sistemática e programada exploração de bens considerados culturais” (p. 134).

Para Adorno, a Indústria Cultural só se interessa por pessoas enquanto consumidores dos seus produtos e ao consumo das massas. O sujeito é visto como o um mero produto, uma mercadoria para trocas. A indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, ou capazes tomarem decisões emancipatórias ao sistema capitalista e à massificação da cultura. Tudo se transforma em objeto passível de compra, mesmo um curso superior passa a ser consumido.

Algumas contribuições de Adorno para a formação dos professores estão presentes nos escritos sobre a “Educação após Auschwitz”, onde ele adverte que as condições subjetivas presentes nos horrores de Auschwitz ainda fazem parte da nossa sociedade, sociedade a qual é industrializada e moderna, porém não está livre de vivenciar situações de barbárie.

Como já foi mencionado, a massificação gera a barbárie, que é a condição de existência da própria sociedade e para amenizar a barbárie, é necessário refletir sobre a sua condição de submissão à lógica da sociedade manipuladora. Por falta dessa reflexão, dessa criticidade, há uma ideologia sendo camuflada através da limitação no entendimento e consciência de alguns.

O autor supracitado menciona que enquanto houver na sociedade os fatores que levaram ao ocorrido em Auschwitz, esta barbárie continuará acontecendo (ADORNO, 1995). Desta forma a consciência coisificada aceita incondicionalmente o que está dado (ADORNO, 1995, p. 130).

Para Adorno é necessário pensar a educação como geradora da autorreflexão, com uma educação em que se desenvolva o esclarecimento cultural, produzindo resistência aos modismos e a instrumentalização da razão. Segundo Adorno, somente a educação ter o poder de emancipação do sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência ao moldes estabelecidos pré-estabelecidos através da Indústria Cultural.

Segundo Pucci (1995, p. 5-6), o prefixo “semi” em Adorno, diz não respeito a um caminho percorrido até a metade, mas sim de um caminho difícil de transpor, ou a uma formação pela metade, ele se refere à cultura. A cultura, ao mesmo tempo em que se preocupa em se aproximar do processo formativo do homem, preocupa-se em desvendar sua autonomia. Podemos compreender que a semiformação é definida pelas determinações sociais, que impõem os moldes de produção, os quais o sujeito tem que ser moldado para estar inserido neste meio. O único meio para resistir a estes moldes seria a capacidade da consciência crítica/reflexiva, que só é adquirida por meio da educação. Adorno afirma que a semiformação é “o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria” (ADORNO, 1979, p. 108).

Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A idéia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (Bildung) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ele remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação (ADORNO, 1979, p. 94).

Adorno se preocupa com o processo formativo humano cultural, um processo que não deve ser mercantilizado. Outro exemplo oferecido por Adorno de consciência coisificada é o que ele chama de “fetichismo da técnica”, que consiste numa idolatria por coisas, máquinas, em si mesmas.

Sob a dominação da indústria cultural, o indivíduo é levado a viver sob as novas perspectivas da ideologia social, marcadamente influenciada pelo avanço das novas tecnologias da informação, e que, por isso, torna-se um semiformado, um sujeito que encontra dificuldades em transpor o que culturalmente lhe é imposto.

A única forma de superar a razão instrumental decorrente destas normativas da indústria cultural, é através da Educação, como estratégia de resistência contra a força da indústria cultural, na medida em que esta possa facilitar o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva capaz de permitir ao indivíduo desvendar as contradições da vida social. Tal educação não pode ser aligeirada, deve ser sólida.

Se o ensino não oferecer meios para a emancipação do sujeito se posicionar conscientemente diante da sociedade, este ensino proporciona uma falsa emancipação. As universidades têm o poder de emancipação, mas elas não podem se vender ao modismos, às pedagogias modernas.

O professor deve ter um posicionamento ao processo para a formação humana, desenvolvendo a partir do conhecimento, uma resistência sem adulterar os fundamentos e os princípios da educação. Dessa maneira, esse profissional quando possui uma consciência emancipatória, deve buscar formas e coordenadas fundamentais para traçar o seu projeto de formação para além das necessidades imediatas do mercado. Gramsci (2001)

5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Desde a gênese do curso de Pedagogia, as questões legais são diretamente influenciadas por meio das questões políticas. Devido a isso, as inúmeras mudanças legais no curso de Pedagogia fragilizam a profissão docente, que travessou décadas buscando estabelecer uma identidade e, por vezes, se apresentou de forma fragilizada e sem credibilidade, devido aos interesses políticos. Pode-se considerar que os trâmites legais que marcaram as políticas educacionais do curso de Pedagogia despertou um novo olhar voltado para a formação dos profissionais do curso de Pedagogia.

Como já apresentado, o surgimento das políticas neoliberalistas, que defendem a não participação do Estado (estado mínimo) na economia, total liberdade de mercado para que, de acordo com essa perspectiva, garanta-se assim o crescimento econômico e social de um país. De acordo com Silva (2001), o neoliberalismo propõe uma mudança drástica ao papel do Estado afirmando que o Estado Mínimo deve suceder o Estado Protecionista e favorecer a pouca intervenção do governo nas políticas econômicas e sociais. As estratégias do neoliberalismo para diminuir os gastos do Estado são a privatização de empresas estatais, publicização, livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização, facilitando a abertura para a entrada de multinacionais e transnacionais.

Como já sabemos, a LDB nº9.394/1996 traz uma concepção neoliberalista vinculada também com os ideais do BM. As orientações do BM preveem um tipo de desconcentração nas decisões educacionais, recomendando uma participação ativa das unidades escolares na administração dos recursos educacionais.

A divisão social do trabalho originária da revolução científica, tecnológica e industrial do final do século XIX invadiu a instituição escolar brasileira, sob a égide das teorias taylorista/fordista de organização do trabalho, que começavam a distinguir as atividades docentes das não docentes. Tal divisão do trabalho no interior da escola sustentava também a abordagem escola novista de que “[...] os homens são iguais quanto aos valores essenciais, mas diferem nas capacidades individuais” (BRZEZINSKI, 2011, p. 126).

Com os desdobramentos e as reformas políticas decorrentes do crescimento econômico, impõe-se uma lógica de mercado com características do neoliberalismo.

Para Antunes (2010), a educação capitalista é a educação taylorista-fordista; formal, parcelada e hierarquizada, elaborada por uma gerência científica, executada por trabalhadores, qualificando para o mercado de trabalho, chamando-a de pragmática da especialização fragmentada.

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (FRIGOTTO, 2001, p.79).

Assim, na cultura do consumo, as lógicas mercadológicas nos impelem a buscar na educação uma qualificação, esperamos o sucesso no mercado de trabalho, e a formação, quando não atende ao mercado de trabalho, cai em descrédito pela população em geral. Quanto ao seu papel e relevância, o sistema educacional é fortemente pressionado a optar pela qualidade e/ou pela quantidade arraigadas pelo sentimento de conformismo às demandas de mercado.

A globalização, juntamente com os moldes atuais do modo de produção capitalista, impõe uma perspectiva contraditória às leis, que defendem a educação de qualidade como direito social, visto que demonstra a face das políticas públicas educacionais que incluem para excluir.

[...] por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

Trata-se de uma inclusão baseada no modo de produção capitalista, que, falseada por um discurso de sucesso profissional, garantia de emprego, acaba por perder seu real valor, para estudantes, para docentes que procuram para atingir os requisitos e atender os discursos legais, veem a educação como mercadoria e não como emancipação para uma consciência crítica.

O mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e que possuam habilidades múltiplas. E quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo, e isso significa desemprego. No entanto, essa lógica também envolve a exclusão dos trabalhadores, quando se refere à aquisição de conhecimentos que

possibilitem uma consciência crítica que os levem para além da instrumentalização da razão.

Nesta conjuntura, as políticas sociais, econômicas e educacionais continuam se delineando de acordo com as propostas do mercado mundial, oferecendo a educação como uma mercadoria. A escola, seja básica ou superior, pode ser caracterizada como uma empresa, a qual, se paga pela obtenção de um serviço; cristalizando o reconhecimento da educação com parte da constituição humana.

As regras são determinadas pelo poderio econômico, e as políticas educacionais são projetadas segundo as exigências do mercado, com o predomínio dos países que dominam a economia. No que tange à educação, são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, em que os investimentos e benefícios são arquitetados e calculados para que se mantenha a ordem mundial, do controle, exploração e riqueza a poucos.

A “pseudodemocratização” de acesso ao ensino superior influenciaram sobremaneira o aumento da oferta dos cursos de Pedagogia nas instituições privadas. Carvalho (2015) aponta que o crescimento do ensino superior se inicia a partir dos programas de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e foi, aos poucos, sendo traduzida na legislação promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Lei 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001) para o período de 2001 a 2010. Essas estratégias contribuíram para o acesso ao ensino superior e possibilitaram a abertura de um número expressivo de instituições privadas das mais diversas naturezas, como institutos, centros universitários, faculdades, entre outros, desvinculados da tradição da pesquisa e extensão, exigidas para as Universidades.

Neste sentido, a expansão e a luta pela universalização do acesso à educação superior apresenta-se como uma “pseudoconquista”, pois a procura para o acesso ao ensino superior é apenas para obter um certificado e “garantir” uma vaga no campo de trabalho transformando as instituições privadas de ensino, dentro deste molde, em grandes empresas com interesses de mercado.

Atualmente, as DCN (BRASIL, 2006), ao delimitarem as funções delegadas ao professor da educação infantil e das séries iniciais, apresentam uma fragilidade amparada legalmente em relação à formação desse profissional, que acabam não se reconhecendo dentro da função específica da sua área de formação, o que resulta em uma fragilidade na identidade deste profissional. De acordo com as bases

legais, os professores apresentam uma formação generalizada e polivalente, o que em muito se aproxima dos modelos de produção toyotista.

Este novo modelo previsto pelas Diretrizes contribui para formação de profissionais sem identidade clara, que muitas vezes aprendem no contexto escolar, agem pelo senso comum, por faltar-lhes bases epistemológicas, pedagógicas em cursos de formação tão abrangentes, o que pode ter provocado a sensação para a sociedade de que o que interessa é o certificado. No dia a dia é que se aprende como ser gestor, coordenador ou professor, trata-se da precarização da formação de docentes, é uma das estratégias do neoliberalismo no Brasil, em que a educação é apresentada como prioridade ou como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades.

A educação para o mercado objetiva uma formação geral e polivalente, visando à qualificação de mão de obra para o mercado. Marcuse comenta: “[...] a racionalidade está a serviço da rentabilidade, a qual está orientada pelo cálculo sistemático e metódico do capital” (MARCUSE, 1979, p. 111).

Na atualidade, os cursos a distância surgem como o meio para promover a democratização/expansão do ensino e a transformação social via educação. Segundo Belloni e Peters, o que configura a EaD como um modelo absolutamente industrial:

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes, que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um número maior de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2008, p. 27).

Peters (2008) analisa as particularidades da EaD com base em semelhanças no processo de produção industrial fordista do ocidente, a partir da segunda guerra mundial. Esse padrão de produção expõe as seguintes características: racionalização, planejamento, padronização, mecanização, linha de montagem, divisão do trabalho, produção em massa, concentração dos recursos e centralização administrativa.

A instauração das novas mudanças políticas que o Estado brasileiro realizou e fez instaurar novas determinações do modelo educacional da América, sem utilizar a forma, força ou coerção, gera uma falsa esperança para a sociedade de um novo mundo, no caso do Brasil, isso é feito através das mudanças legais. Quando os

parâmetros legais buscam pelo princípio da igualdade por meio de um “nivelamento da distinção de classes” aos cidadãos, isso preconiza a exclusão de valores meritocráticos, a partir dos quais está estruturado o sistema educacional europeu. A formação de uma “oligarquia do talento” a partir do momento em que a meritocracia contradiz os princípios de uma democracia igualitária (ARENDR, 2011, p. 229).

O Brasil herdou o modelo de educação norte-americana e devido a este modelo herdado apresentar padrões limitados e mecanicistas em transmitir o conhecimento em relação aos países europeus, apresenta um antagonismo pelo fato dos EUA ser um dos países mais modernos do mundo, porém apresenta um certo retrocesso no campo da educação. De acordo com Arendt, isso é verdadeiro porque:

Em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente. Desse modo, a crise na educação americana, de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro lado, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências (ARENDR, 2000, p.227-228).

Arendt (2000) pondera que a educação moderna progressiva como um dos geradores da crise educacional, crise a qual tem se ampliado em nosso país. Considerando isso, a influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais, especificamente presente na oferta dos cursos para formação de professores nos cursos de pedagogia não é determinada pela forma de oferta, presencial ou a distância, e sim pelas lógicas de mercado presentes na formação de professores, desde sua criação, e fortalecidas no Brasil.

Ressalta-se também que as ofertas em EaD colaboraram para o fortalecimento das lógicas de mercado. No entanto, o ensino presencial não está isento dessa mesma lógica. A polivalência prevista nas atuais diretrizes agrega fragilidade à atuação do pedagogo e está presente em ambas as ofertas da formação docente.

5.3 METODOLOGIA E A COLETA DOS DADOS: UM ESTUDO DE CASO

Esta investigação debruça-se sobre o currículo do curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma instituição privada. A partir disso, o nosso olhar volta-se para a disciplina de Metodologia em Pesquisa, visto que a pesquisa enquanto princípio educativo e científico compõe o processo emancipatório da formação o professor pesquisador que deve produzir e construir conhecimento e, tão importante quanto adquirir o conhecimento científico e acadêmico, é socializar a transmissão destes conhecimentos. Quando a metodologia da pesquisa faz referência a um estudo de caso, justifica-se pelo aspecto do caso, requerendo a uma avaliação qualitativa do objeto a ser pesquisado, uma análise concisa e categórica e a apropriação dos saberes da pesquisa. Destarte, a pesquisa é um processo importante na formação do sujeito social para atuar em sociedade, a qual está pautada nos princípios capitalistas e neoliberais.

Para realizar a análise, foi escolhida uma instituição situada na cidade de Londrina, que oferta além dos cursos EaD, outros cursos na modalidade presencial, tais como: graduação, especialização e pós-graduação. Da análise e avaliação sobre a referida instituição foi atribuído pelo MEC conceito 5 (cinco) à Dimensão 1, pois o polo atende a todos os requisitos legais, apresentando um “perfil muito bom de qualidade”. A IES declarou, em 2009, sua intenção de criar a Pró-reitora de Educação a Distância, com vistas a viabilizar a EaD.

Para empreender a análise da disciplina Metodologia da Pesquisa que foi analisada de instituição privada analisada, recorreremos ao modelo da análise de conteúdos fundamentado por Bardin (2010). Para a referida autora, ao analisar um documento, objetiva-se estudar os documentos concernentes ao curso para identificar e compreender como a prática é abordada no Curso. A análise documental é, portanto, uma fase preliminar de constituição dos dados para pesquisa. Partindo desta premissa, as análises seguiram a ordem proposta por Bardin (2010), para a organização da análise da pesquisa com o documento em questão.

Em termos teóricos, a análise tem as seguintes fases para o desenvolvimento: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados (BARDIN, 2010, p. 280).

Nessa primeira etapa, será realizada a organização, denominada pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a interpretação desses resultados.

Na primeira das etapas, a pré-análise, o pesquisador deve fazer a leitura abrangente, o que pressupõe conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele.

O pesquisador, ao utilizar esta estrutura metodológica, consegue obter um enriquecimento da leitura, tendo por base um modelo pautado na necessidade de descobrir, pelo questionamento: “O que vejo, por exemplo, na mensagem, está realmente contido nela? Outros podem compartilhar a minha visão ou ela é muito pessoal? Ela vai além das aparências?” (BARDIN, 1979, p.29). Com isso, o pesquisador busca compreender as características estruturais que estão por trás dos fragmentos de mensagens que estão sendo analisadas.

A utilização da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. No primeiro momento, é realizada uma leitura dinâmica inicial ao currículo do curso em EaD pesquisado, um primeiro contato com o projeto pedagógico, com a estrutura curricular e as demais informações iniciais.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização de um esquema de trabalho preciso, com procedimentos definidos, podendo ser flexíveis. O primeiro contato com o documento envolve a leitura fluente, que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material Bardin (2011).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação (enumeração e a escolha de categorias), classificação semântica (agrupar os sentidos das palavras) e categorização (ordenar as informações de acordo com os acontecimentos).

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento e interpretação dos resultados, pautada nos resultados brutos, onde o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos.

A análise do conteúdo compreende o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.

A sua interpretação tem como foco o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação.

A Análise de conteúdo é, portanto, uma das diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto/documento, de forma sistemática, extraíndo os significados temáticos por meio dos elementos do texto.

A instituição superior analisada oferta a opção de formação desde junho de 2008, oferecendo cursos de capacitação, disciplinas eletivas e *in company*, voltada para as mais diversas áreas do conhecimento.

E, a partir de 2015, passa a ofertar cursos superiores de graduação e pós-graduação. Sempre com conteúdo de qualidade, proposta pedagógica consistente e a participação de professores experientes e qualificados (DADOS DISPONÍVEIS NO SITE DA INSTITUIÇÃO, 2019).

Tabela 1: CATEGORIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

DADOS GERAIS DO CURSO

Nome: PEDAGOGIA Habilitação	LICENCIATURA PLENA
Carga Horária Total do Curso	3400 horas (60')
Carga Horária dos Componentes Curriculares	2400 horas (60')
Aulas Práticas Pedagógicas:	400 horas (60')
Carga Horária de Estágio Supervisionado	400 h (60')
Carga Horária de Atividades Acadêmicas complementares	200 horas (60')
Tempo de realização do curso	8 semestres

FONTE: PCC- Licenciatura em Pedagogia - EAD

A disciplina de Metodologia de Pesquisa apresenta uma carga horária de 80 horas, equivalendo a 0,25 % do curso. Nessa perspectiva, deve-se considerar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais o Curso de Pedagogia, deve atender às determinações legais que amparam as IES. Assim, conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2006, uma das habilidades do egresso do curso de Pedagogia deve:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas

curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 9).

No âmbito legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia estabelecem, no Art. 6º, a constituição do curso de Pedagogia em três núcleos: I- um núcleo de estudos básicos; II- um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissionais priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; III- um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

No Art. 8º, parágrafo IV: deve ser organizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares.

Para tanto, o contexto da Universidade é o espaço que permite que o aluno se construa como sujeito e se aproprie dos conhecimentos acumulados pela humanidade e produzir novos conhecimentos:

No espaço universitário o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor pesquisador. Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar os conhecimentos já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (BRZEZINSKI, 2008, p.1142).

Não obstante, a prática empírica da pesquisa começou a ser consubstanciada nos currículos dos cursos de Pedagogia e a ter destaque por volta de duas décadas. Para Saviani (2007), o curso de Pedagogia vai além das disciplinas para os saberes e práticas docentes. O curso também deve abranger de forma significativa a pesquisa: “O caminho efetivo de introdução da pedagogia na universidade se deu pelos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2007, p.17). Ainda de acordo com Gil (2008), a pesquisa no contexto acadêmico deve ser ponderada “(...) como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26).

Desse modo, compreende-se que o currículo faz parte de um contexto histórico, sociocultural e sociopolítico dentro da sociedade e exerce influências na construção do curso de formação de professores e, conseqüentemente, para a formação destes profissionais. Para tanto, Sacristán considera que “as concepções

curriculares são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou, seja o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Conforme explicitado nas DCN, o currículo do curso de Pedagogia deverá ter como fundamento a articulação entre a teoria e a prática na sua organização, e ter como base comum nacional a formação para a prática da docência. O Parecer nº05/2005 apresenta que:

[...] há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico - científica de qualidade e ensejará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar consoante aos princípios constitucionais [...] (BRASIL, 05/2005, p. 10).

No contexto atual da grande expansão da Educação Superior, a prática da pesquisa é uma das prerrogativas dos cursos, partilhando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 43, que prevê:

A educação superior tem por finalidade [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; [...]; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDBEN9394/96).

Para isto, compreende-se que a prática da pesquisa está estritamente congruente à formação acadêmica, cultural e social dos alunos caracterizando o papel social e acadêmico da universidade estabelecendo o tripé no qual são alicerçadas as universidades, como prescreve a Constituição Federal (1988) em seu artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”

De acordo com a análise do currículo do curso de Pedagogia da IES pesquisada, os objetivos do curso é: “A arte de ensinar é despertada principalmente pela paixão em repassar suas ciências aos outros. Porém, além de gostar de compartilhar os conhecimentos, é preciso se preparar para se tornar um educador.

A concepção de currículo adotada para a formação do professor agregam modulações sociais, onde o professor fará mediação entre os saberes e a prática escolar.

[...] currículo na formação do professor, parte da concepção de que o currículo é um elemento da organização do processo educacional. [...] O currículo deve ser um dois elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população. [...] fará. A mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática escolar (BRZEZINKI, 1998, p. 163).

A ementa da disciplina de Metodologia da Pesquisa, consta:

Conceitos e as concepções sobre os conceitos científicos acerca da pesquisa, considerando a incumbência da produção científica na universidade, enfatizando que é um trabalho científico e as etapas sobre a normatização para a produção de trabalhos acadêmicos e científicos. Composição e estrutura de trabalhos acadêmicos.

A pesquisa é um processo fundamental na construção do conhecimento sobre a prática pedagógica, sendo indispensável para a formação inicial e continuada dos professores. Para Ghedin e Almeida (2008), a articulação da pesquisa e da prática docente é elementar “pesquisa como formação, a formação para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos” (GHEDIN, 2007; ALMEIDA, p.32)

De acordo com Pimenta (1999), a pesquisa é o princípio formativo da docência. Os conceitos científicos da pesquisa norteia os caminhos, caracterizam e fundamentam os conceitos a serem pesquisados desvelando as interfaces e os paradigmas sobre o objeto de estudo, possibilitando uma nova compreensão da realidade. A complexidade que envolve e sistematiza a pesquisa para uma efetiva tomada de decisão. Ao concluir a pesquisa, o professor consegue confrontar e reelaborar novos conhecimentos. No entanto, Lüdke *et al.* (2009) nos alerta ser cauteloso ao apresentar para professor a pesquisa como pouco importante, menos exigente e insignificante ao seu ambiente específico de trabalho.

No que tange às Competências e habilidades referentes à Disciplina de Metodologia no Curso de Pedagogia, apresenta-se com a intenção de:

atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; • realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e

sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; • utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; • estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

De acordo com Campos (2007, p.87) a intenção dos cursos de Pedagogia que projetam a formação de professores embasado nas competências é “formar profissionais versáteis, adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades do mercado”.

O termo competência³, que faz referência ao aprender fazendo, é um termo determinado pelo contexto social, onde o profissional que precisa adequar-se às exigências do mercado de trabalho, tendo em vista que a escolarização tem sido pautada por políticas educacionais hibridizadas embasadas nos padrões da gestão empresarial, desenvolvendo uma formação acelerada que favorece a qualificação do indivíduo para a sua inserção no mercado de trabalho.

Hirata (1994) afirma que a “[...] competência remete a um sujeito e a uma subjetividade e nos leva a interrogar sobre as condições subjetivas (e intersubjetivas) da produção” (HIRATA, 1994, p. 133). Entretanto, tal termo faz inferência às capacidades genéricas para a aceleração de um pseudoconhecimento caracterizado por “saber ser” e o “aprender fazendo”. Desta forma, compreende-se o pragmatismo da estrutura do curso, que visa capacitar o aluno para a empregabilidade no mercado de trabalho.

O programa apresenta os tipos de conhecimentos que envolvem a disciplina de Metodologia da Pesquisa. De acordo com a ementa os tipos de conhecimento, são:

Conhecimento popular ou de senso comum e conhecimento filosófico. Conhecimento Religioso ou Teológico, Conhecimento Científico, Conhecimento Artístico. Tipos de leitura informativa leitura ou leitura de reconhecimento; leitura seletiva; leitura crítica ou reflexiva; e leitura interpretativa. O texto acadêmico. Conceituação e produção de resumos. Resenha. Paráfrases, citações e artigos.

³ O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) surgiu pela primeira vez no século XV na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII ampliou-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência (DIAS, 2010, p.74).

Podemos considerar a pesquisa na formação inicial do professor como uma base teórica para um conhecimento científico, para que a sua leitura de mundo seja ampliada e ele possa refletir sobre sua prática docente, e que a mesma seja fonte de conhecimento, reflexão crítica, troca de saberes concernentes às atividades investigativas da ação educativa entre a teoria e prática. Levando em consideração que o saber precede a ciência e a pesquisa, para que a pesquisa seja realizada dentro dos parâmetros científicos e acadêmicos, o aluno deverá adquirir um pensamento crítico acerca da realidade que o cerca, a sua razão deverá ir para além da instrumentalidade.

A disciplina de Pesquisa deve ser abrangente em toda a grade curricular do curso de Pedagogia, ser trabalhada de forma interdisciplinar, além disso, deve abranger toda a formação docente, possibilitando ao professor em formação, a reflexão crítica pautada por teorias científicas que subsidiam a experiência no campo empírico e epistemológico dos alunos para que consigam trazer à luz a articulação entre a teoria e a prática de forma significativa, traçando os conceitos de forma esclarecida, analisando de forma racional a realidade do saber.

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP nº 3/2006, explanam a importância da pesquisa na formação dos professores, sendo as Instituições de Ensino Superior responsáveis por promover as atividades de pesquisa na matriz curricular do curso:

[...] registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas (BRASIL, 2006, p. 14).

Isto posto, fica irrefutável a percepção de que a pesquisa deve ser parte integrante da formação e das habilidades para o desempenho do exercício da docência. Configura-se como instrumento base da formação docente e da prática pedagógica, como ancora da articulação entre os saberes docentes e conhecimentos acadêmicos.

Para tanto, nas palavras de Gil (2008), a pesquisa no contexto acadêmico pode ser conceituada "(...) como o processo que, utilizando a metodologia científica,

permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26).

Nessa conjuntura, de acordo com a ementa, ao final da Disciplina, o aluno deverá estar apto a:

- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-racial, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

Todavia para que as aptidões previstas no currículo da disciplina de Pesquisa e Educação não seja malograda, é necessário que a pesquisa mantenha o princípio de subsidiar o fazer docente, para que o aluno consiga desenvolver linguagens, buscando o fortalecimento e o desenvolvimento da aprendizagem pertinentes ao contexto escolar e a formação docente. Não obstante, a referida disciplina deverá oferecer suporte básico para a ação formativa do aluno, além disso, proporcionar ao aluno possibilidades que o permitam a construção do saber superando o saber subjetivo e instrumentalizado

Nesta conjuntura, Almeida e Guimarães (2010) explicam a distinção entre conhecimento e saberes. O conhecimento está relacionado à produção científica de forma sistemática, intencional, erudito, transformando o nível cognitivo do senso comum em um nível de uma consciência crítica, enquanto o saber é dinâmico e articulado e relacionado ao saber fazer.

O conhecimento científico, de acordo com Lakatos e Marconi (2006), é considerado como “real (factual), contingente, sistemático, verificável, falível aproximadamente exato” (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 78), o conhecimento científico busca ir além dos conhecimentos denominados como senso comum, pois compreende da melhor forma as teorias e as hipóteses a serem difundidas. Ainda de acordo com os mesmos autores, o senso comum é caracterizado como “valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato”, porquanto não possibilita a formulação de hipóteses sobre a existência de fenômenos situados além das percepções objetivas. É imprescindível que o professor adquira conhecimentos

difundidos com a necessidade de ter como base a razão e o pensar criticamente sobre o presente. A falta da consciência crítica anula a real importância da ciência, tornando-a uma razão instrumental a serviço de interesses de dominação, corroborando o funcionamento sistêmico da ideologia dominante da sociedade moderna condicionada como saber científico aos interesses políticos e econômicos, não superando os efeitos da coisificação do conhecimento.

Considerando a estrutura do curso de Pedagogia na modalidade EaD em instituições privadas, Giroux (1992) argumenta sobre a formação, a qual deve ser mais humanizada, tendo em vista que os futuros docentes trabalham com formação humana: “Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas” (GIROUX, 1992, p. 161).

De acordo com os parâmetros estruturados para o desenvolvimento da metodologia para a disciplina Metodologia Científica,

A metodologia de trabalho leva em consideração a necessidade de auto estudo por parte dos alunos, e o acompanhamento das atividades discentes por parte do corpo docente e tutores. O Modelo Didático – Pedagógico de Educação com Tecnologia utilizada proporciona uma solução totalmente em WEB (internet), baseada em plataforma educacional. A plataforma utilizada possui design diferenciado e integração com o modelo pedagógico com ênfase na interação, que privilegia a pró-atividade e a autonomia do educando durante o processo de aprendizagem, num ambiente completo com o suporte necessário a sua instalação e utilização das aulas são organizadas a partir de roteiros de atividades que são disponibilizados para os alunos, e aulas disponibilizadas em vídeos. (PPC,2017 s/p)

No tocante ao modelo didático aplicado para a disciplina em questão, é desenvolvida por meio do ambiente virtual, materiais disponíveis no ambiente virtual, *web*-aulas, livros digitais e encontros semanais na unidade presencial. Sempre induzindo à pró-atividade e à autonomia do discente, proporcionado recursos para seus estudos de acordo com sua disponibilidade para acessar e realizar as atividades propostas.

Assim sendo, as plataformas digitais como meio de aprendizagem que induzem à autonomia com a mediação do professor/tutor, para que estudem acerca dos assuntos referentes à disciplina de Metodologia da Pesquisa, podem limitar a intenção do trabalho, isto é, produzir conhecimentos através da mediação dos saberes historicamente acumulados. Grande parte dos alunos, quando ingressa no Ensino Superior, apresenta uma defasagem de aprendizagem, que é carregada

desde o Ensino Fundamental e Médio, e muitos destes completam os estudos na modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos.

Não podemos menosprezar a modalidade EJA, porém rapidez para certificação, aliada ao conteúdo sintetizado tornam certificação mais fácil e rápida para ingressar no E.S. Isso nos mostra que o aluno não consegue desenvolver de forma significativa a sua autonomia para estudar, uma vez que isso deveria ser desenvolvido desde os anos iniciais do ensino regular. Devido ao formato tecnicista do ensino superior, em alguns casos, ele consegue tapar as arestas das defasagens de aprendizagem dos alunos. Contudo, a modalidade EaD oferece o desenvolvimento da autonomia e flexibiliza o ensino, porém nem todos os alunos conseguem adquirir conhecimentos de forma significativa, os quais visam mais à certificação para ingressar e se garantir no mercado de trabalho.

Ponderando as palavras de Saviani (2005) ao definir que, “conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Dessa forma, a formação de professores na modalidade EaD das instituições privadas que não velam pela qualidade do curso e do corpo docente, ofertam cursos rasos e superficiais para a formação de um professor que irá lidar com a educação e com a formação humana, pois ele também irá formar outros alunos. A autonomia que é desenvolvida por esta modalidade de ensino, exige do aluno que aprenda sozinho, busque seus conhecimentos de uma forma autônoma para que ele seja protagonista da sua aprendizagem, nisso, é preciso concordar com Preti (2005, p. 129), quando diz que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade.

Em vista disso, no contexto da formação docente na sociedade contemporânea, podemos ressaltar aquilo que Giroux (1992) entende ser uma formação docente, a qual deve se formar o professor como um intelectual transformador, aquele que reflete e age politicamente. O contexto da modernidade e dos modismos pedagógicos pode apresentar uma formação frágil, instabilidade teórica e, muitas vezes na baixa capacidade crítica do professorado (LIBÂNEO, 2002).

Neste cenário, o Sistema EAD apresenta características próprias como um projeto pedagógico de aprendizagem através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que apresenta novos comportamentos sociais e exige uma prática pedagógica de acordo com o modelo avaliativo das instituições e das disciplinas. Diferentemente do ensino tradicional existia uma dependência do professor nas aulas expositivas para se aprender novos conhecimentos. A implantação de metodologias ativas com o apoio de materiais digitais, apostilados elaborados pelos próprios professores rompe com o ensino expositivo-receptivo das aulas presenciais, propondo um estudante mais autônomo e adaptado ao uso das tecnologias digitais.

Aludindo aos critérios de avaliação, de acordo com o currículo da disciplina,

a avaliação é continuada, diagnóstica e formativa, durante o desenvolvimento do processo objetivo de detectar dificuldades de aprendizagem e somativa ao final, com vistas à quantificação conforme exigência regimental da Instituição, que determina a média 70 para aprovação.

De acordo com Luckesi (2008), as instituições de ensino têm se limitado à verificação das aprendizagens e não chegam a realizar a avaliação efetivamente. Para o autor, a prática da avaliação significativa para as aprendizagens, em seu sentido total, só será possível na medida em que o foco seja a aprendizagem significativa do aluno e não apenas a sua aprovação ou reprovação, o avaliar deve proporcionar uma reflexão para aprender. Sob o ponto de vista educacional, o “Avaliar não é apenas medir, mas, sobretudo, sustentar o desenvolvimento positivo dos alunos” (DEMO, 2000, p.97).

Ainda mais sobre o modelo de avaliação da disciplina de Metodologia da Pesquisa, a:

A avaliação será composta pela prática pedagógica no valor 100 com peso 30, prova presencial com valor 100 e peso 30 e pelas atividades desenvolvidas no ambiente virtual, conforme orientado nas aulas, no valor com peso 40. A avaliação considera a participação e o desenvolvimento das atividades e interatividades dos alunos, entendendo-se que é fundamental a participação dos mesmos no desenvolvimento da disciplina e interagindo, refletindo, emitindo opinião, bem como desenvolvendo atividades de aplicações práticas, dentre outras.

Nesse contexto e, de acordo com as informações disponíveis no *site* da instituição:

As aulas serão liberadas no decorrer de um bimestre e, ao final, os alunos devem realizar uma avaliação presencial, a ser agendada no Polo ao qual está vinculado. As aulas são online, com acompanhamento de professores

e tutores da área, altamente qualificados. O material didático é elaborado pelo corpo docente da instituição e disponibilizado no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Todas as aulas são planejadas de acordo com calendário disponibilizado aos alunos no início de cada semestre e por disciplina.

Nesse sentido, levando em conta a perspectiva epistemológica para aprendizagem através do AVA a ênfase é dada na aprendizagem autônoma do aluno, na autoaprendizagem do estudante. Peters (2001), ao falar sobre a autonomia nas experiências em EaD, frisa os parâmetros dos moldes do EaD, o qual é “predeterminado e estruturado, amarrado a fatores preestabelecidos e mais regulamentado do que o estudo com presença” (PETERS, 2001, p. 34).

Os caminhos das interfaces virtuais, reafirmam o modelo de aprendizagem característico da Educação a Distância e a medida em que se amplia o espaço para a transmissão dos conteúdos, a autoaprendizagem, sem a presença física do docente, apenas por meio de feedbacks de tutores prioriza o ensino em massa, a instrumentalidade da razão e do conhecimento, operacionalizando os processos de aprendizagem, singularizando a memorização em detrimento da pesquisa e da construção do conhecimento emancipatório. É desta forma instrumental que o aluno do curso de Pedagogia EaD de uma instituição privada desenvolve o TCC, alguns alunos apenas tem o acesso à Disciplina da Pesquisa em Educação por meio do AVA e a mediação do professor tutor. Grande parte dos alunos apenas desenvolvem o TCC para cumprir um trabalho referente à disciplina, pois sem ele, não é possível se formar.

Segundo Gentili (1996), uma das estratégias utilizadas em favor da hegemonia do neoliberalismo foi a construção de um novo senso comum, a criação de um projeto de reforma de valores sociais com base, sobretudo, na meritocracia. Um dos maiores lemas do neoliberalismo, a ideologia da doutrina liberal, foi a utopia para uma ascensão social, de igualdade de oportunidades.

O princípio básico do capitalismo, a concentração do individualismo para a busca constante das certificações em massa para garantir um lugar no mercado de trabalho, a revolução tecnológica propiciada pela disseminação da rapidez e a massificação dos conhecimentos limitam o espaço para o conhecimento científico, aquele que é historicamente acumulado pela humanidade, gerando uma transformação nos meios de transmissão de informações, que se sustentam cada

vez mais na geração e disseminação do conhecimento em velocidades vertiginosas (CASTELLS, 1999).

Posto isso, como integrantes do sistema social, os métodos de educação tradicionais foram afetados pela crescente onipresença do ciberespaço como ferramenta para a educação e formação de Professores. A educação a distância emergiu para o início do trabalho, caracterizando-se como um processo de educação e aprendizagem no qual a tecnologia age como mediadora da aprendizagem e do relacionamento docente-discente (MORAN, 1994). Entretanto, os curso de Pedagogia na modalidade EaD devem oferecer conhecimentos científicos e acadêmicos concernentes ao desenvolvimento da pesquisa científica e à produção de conhecimento, sobre o homem, à cultura e a conceitos que são fundamentais para a atuação na educação e na prática docente.

A configuração do processo para o desenvolvimento da disciplina, exprimem-se os desafios a serem transpostos, uma vez que a instrumentalidade do processo para o desenvolvimento da disciplina subordina a experiência humana à estrutura das classes dominantes, delineando a especificidade de formar professores nos moldes do EaD. Um dos desafios é criar a capacidade de resistência à instrumentalidade dos saberes que são ofertados para buscar a garantia do aproveitamento mínimo de conhecimento acadêmico proporcionando reflexões críticas acerca da sua prática docente, pois sem pesquisa, sem informações conceituais acadêmicas, não há uma prática docente significativa.

O aluno formado no curso de Pedagogia deve estar habilitado para produzir o conhecimentos científicos, para mediar a formação de alunos críticos e conscientes da realidade em que vivem e de sua posição social. O curso de formação de professores deve requerer a formação reflexiva e crítica, e não somente informativa. Conquanto, o professor “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2000, p. 22).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos documentos analisados, pode-se concluir que as ideologias neoliberais e o BM exerce influências ao sistema educacional do nosso país deve seguir.

O acesso ao ensino superior vem sendo ampliado através da modalidade da educação a distância, tendo como principal suporte para a disseminação desta modalidade de ensino as instituições privadas. A proposta da EaD é possibilitar o acesso ao ensino superior consubstancialmente aos alunos trabalhadores que não ingressaram em uma instituição pública em cursos presenciais, haja vista que a oferta de cursos em EaD também são ofertados em algumas instituições públicas. Todavia, as análises históricas apresentadas expressam que as inúmeras mudanças legais do curso de Pedagogia fragilizaram a profissão docente, por apresentarem uma formação genérica e fragmentada, sendo também diretamente influenciada por meio das questões políticas neoliberais financiadas pelo BM.

As propostas governamentais que oferecem o acesso a todas as classes sociais, democratizando o Ensino Superior, são o princípio básico do capitalismo. Aparentemente, tais propostas são ótimas em oferecer o acesso ao E.S. a todas camadas sociais, porém, este tipo de proposta é um dos maiores lemas do neoliberalismo e da doutrina liberal, apresentando uma utopia para uma ascensão social, oportunizando a igualdade de oportunidades com formação superior superficial, onde a concentração do individualismo é potencializada para a busca constante das certificações em massa para garantir seu lugar no mercado de trabalho. Isso reafirma o papel da cultura de massa que transformou o conhecimento das pessoas em catalizadores de informações superficiais e técnicas, tornando o indivíduo cada vez mais pobre de sabedoria e conhecimento. O indivíduo moldado por influência da Indústria Cultural, fica impossibilitado em refletir com consciência crítica acerca da resistência à barbárie na educação. A cultura de massa, padroniza o ensino e a formação do indivíduo, promovendo a alienação da consciência deste sujeito perante a sociedade e falseando um progresso de cultura.

Neste contexto da cultura e da certificação em massa, o processo da formação inicial docente se enquadra como formativo instrumental, pois a cultura de massa padroniza o ensino e a formação do indivíduo, promovendo a alienação da consciência crítica do aluno diante da sociedade, falseando um progresso de

cultural. A EaD influencia o processo formativo do aluno instrumentalizando, racionalizando os conhecimentos fundamentadas na eficiência e eficácia, termos característicos da teoria do capital humano que é destaque no campo educacional, na medida em que passou a ser incorporada às legislações educacionais do Brasil no final da década de 1960 e início de 1970.

Conseqüentemente, com o advento da Indústria Cultural e das mídias de massas, dinamizou a relação entre a comunicação digital nos processos educacionais mecanizando e racionalizando os meios educacionais com a perspectiva máxima de potencializar os conhecimentos do “saber fazer”, tornando-se indispensáveis no mundo educacional contemporâneo. Este dinamismo do processo educacional, de acordo com Adorno (1995), produz uma consciência objetivada, que gira em torno de si, caracterizando-se como uma cabeça sem vida, e essa não é a função da Universidade, o seu papel é formar cidadãos com consciência reflexiva e crítica para saber se reconhecer como cidadão de direitos e saber viver em sociedade. O indivíduo moldado por influência da Indústria Cultural, fica impossibilitado em refletir com consciência crítica ac, caracterizado por Adorno como uma barbárie na educação, pois ela retira de forma grosseira, com violência a condição do progresso de alguém (ADORNO, 1995e, p. 117).

Cambi (1999) evidencia que o surgimento dos meios de comunicação de massa delineiam os caminhos para o campo educacional. As ideias de Adorno e Horkheimer, dizem que os meios de comunicação são vistos como instrumentos deseducadores, alienantes e de atrofia da imaginação e da espontaneidade dos indivíduos. Ao nos debruçarmos sobre a análise realizada para o desenvolvimento da pesquisa desta dissertação, a qual foi realizada a partir da análise do currículo do curso de Pedagogia da modalidade EaD, podemos evidenciar que o referido curso segue pontualmente às DCN para oferta do curso e a disciplina de Metodologia da Pesquisa é ofertada com uma carga horária de apenas de 80 horas, equivalente a apenas 0,25% do Curso, tendo em vista que a carga geral do curso é de 3.400 horas.

Essa estrutura curricular reafirma que quem dita as regras para as normatizações curriculares educacionais e não apresenta programas de iniciação científica que o são as ideologias neoliberais, pois, o processo formativo do aluno do curso de Pedagogia é instrumentalizado e o conhecimento é em massa, para

apenas ofertar o curso de Pedagogia como consumo, como mais um curso adquirido para inchar o currículo e assim, garantir um lugar no mercado de trabalho.

A formação inicial de professores na modalidade EaD tem se apresentado neste contexto como um instrumento para o acesso das pessoas à informação, conhecimentos técnicos e acesso ao mercado de trabalho, reafirmando que os cursos de Pedagogia na modalidade EaD não têm priorizado a formação do professor pesquisador, do professor que produza ciência/conhecimentos.

Dessa forma, os cursos têm sido voltados para a supervalorização do pragmatismo e do utilitarismo da prática docente, o “aprender a aprender”, direcionando para uma formação instrumental de senso comum priorizando os saberes para as competências. A preeminência da formação inicial de professores representa para a sociedade um dos pressupostos fundamentais para a melhoria e renovação da qualidade do ensino.

Esse professor deve ser formado para adquirir conhecimentos científicos que promovam a emancipação da consciência e romper as barreiras impostas pela indústria cultural e pela massificação do conhecimento. A falta da consciência crítica anula a importância da ciência, tornando a razão instrumental a serviço de interesses de dominação, corroborando o funcionamento sistêmico da ideologia dominante da sociedade moderna condicionada como saber científico aos interesses políticos e econômicos, não superando os efeitos da coisificação do conhecimento.

A formação de professores deve ir além da formação para a inserção no mercado de trabalho, da aprendizagem autônoma, do saber técnico, do saber fazer e do aprender ao longo da vida. O professor deve ser um sujeito epistemológico que domine os conhecimentos científicos que o levem a refletir de forma crítica sobre a sua prática, pois este professor trabalha com formação humana. Sendo assim, o conjunto de saberes para a formação do professor constituídos na grade curricular do curso de Pedagogia pode contribuir efetivamente para o despertar desta consciência crítica. O que faz da modalidade EaD não apenas uma forma metodológica do Ensino, mas simplesmente a superficialidade dos saberes desenvolvidos. Segundo Alarcão:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não

um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

O processo de formação é amplo e complexo e necessita de ações e conhecimentos que requerem que se seja preparado, estimulado a enfrentar e dominar conhecimentos científicos concernentes à sua área de atuação e ultrapasse a visão instrumentalista e utilitarista que o ensino dos meios de comunicação na educação oferecem. O professor deve ter a consciência da importância do seu papel na formação de outros sujeitos, ter responsabilidade, ser proativo, sempre em busca de novos conhecimentos que vão além do que tem sido ofertado para ele. O professor deve ser visto como produtor de saberes, que refletem em sua prática, ser um professor pesquisador e reflexivo, o professor pesquisador da pesquisa-ação. Estas ações são necessárias para a carreira docente, pois sem pesquisa, não há uma prática docente significativa e permanece no senso comum.

A formação inicial do professor deve proporcionar subsídios conceituais para que ele tenha acesso aos saberes que nortearam sua prática, pois sem teoria não há prática. Por meio dessas transformações ideológicas, o professor acaba perdendo a visão e o foco do seu trabalho devido a multifunções e saberes rasos que lhe são oferecidos, dando lugar ao pragmatismo exacerbado. Na concepção de Stenhouse (1975), o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, a partir da prática da pesquisa, a qual consiste em ter senso crítico e sistemático de sua atividade prática, visando à melhoria significativa de suas qualidades educativas.

A pesquisa é meio que direciona o professor a ter pleno domínio de sua prática pedagógica abrangendo para o domínio da criticidade, reflexão de sua ação docente para a construção de saberes. O professor deve ser um intelectual crítico, o qual direcionada o ensino à emancipação individual e coletiva dos alunos. Schon (2002), diz que o professor deve ter a reflexão sobre a sua prática. A formação de um profissional reflexivo que reflete sobre sua prática de forma crítica, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O intuito desta pesquisa não é criticar a modalidade de ensino EaD, pois de fato ela tem oferecido o acesso ao ensino superior para muitas pessoas que nunca poderiam tê-lo, se não fosse pela modalidade EaD. O nosso olhar é sobre a forma

pela qual o curso de Pedagogia tem ofertado a disciplina de Metodologia da Pesquisa, pois esta disciplina orienta o aluno a ser um pesquisador e à medida que o aluno começa a desenvolver a pesquisa, ele desenvolve a consciência crítica, a partir de conhecimentos científicos e isso irá refletir diretamente de forma significativa em sua formação acadêmica e também na sua atuação na escola e no processo de ensino e aprendizagem dos seus futuros alunos.

Devemos enfatizar também que a pesquisa deve ser articulada e trabalhada de forma interdisciplinar, em todas as disciplinas e áreas que compõem e abrangem o curso de Pedagogia, não sendo limitada de forma isolada apenas na disciplina de Metodologia da Pesquisa.

Dessa maneira a pesquisa não se esgota neste momento, o tema da formação em EaD deixa aberto vários caminhos para futuras pesquisas, pois é um tema atual e cada dia esta modalidade de ensino tem ganhado o espaço no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Soziologische Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut*.

Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 119-154 p.

O Fetichismo na música e a Regressão da Audição. In: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Os pensadores).

Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. *Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias*. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, 2005.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto: Porto, Portugal, 1996.

ALMEIDA, L.A.A.; GUIMARÃES, O.M.S. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, A.; SALLES, C.G.N.L. (Orgs). **Temas em educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Edição Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Pour Marx**. Paris: Editions La Découverte, 1986.

MARLI, E. D. A. de A.(Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade no Mundo do Trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AZEVEDO, Mário L. Neves; CATANI, A.M. **Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a Reforma universitária na Argentina**. Londrina: Práxis, 2004.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1979.

L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURÓN, J. Enseñar a aprender: **introducción a la metacognición**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 03 jan. 2019.

Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Portaria nº. **4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 jun. de 2017.

Presidência da República. Lei Federal nº **5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília: DOU, 23 nov. 1968.

Decreto n.º. **2.494**, 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 maio de 2017.

Lei nº **9.394**, 23 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2017.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º **9.394**, 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

Decreto n.º **2.232** de agosto de 1997. Disponível em: em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2290.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2017.

Decreto n.º **2561**, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 28 maio de 2017.

Decreto n.º **3276**, de 28 de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Decreto n.º **3276** de 6 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **(INEP)**. Censo da Educação Superior: 2000 – 2010.

DCN. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº3/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Brasília, DF, 2006.

Portaria n.º **2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 maio de 2017.

Portaria n.º **4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DCN. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, n. 92, 2006. S1, p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

Decreto n.º **5.800**, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Aberta do Brasil – UAB.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-medio>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Decreto **Nº 9.057/2017**. Regulamentação do EaD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

BASCONI F.C.T. COSTA. C. A. **Uma década de PROUNI**: Um balanço de seu alcance e sua efetividade. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/6524/4289>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62. jul.-set. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996**: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papyrus, 1996.

Contra: avaliar não é formar, diz autora. In: **Treinamento Folha**. Folha Online. Folha de São Paulo. São Paulo: SP. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/novoemfolha43/te20070629034.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

INEP. **Resumo Técnico Senso do Ensino Superior**, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.

Decreto **No - 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 agosto 2017.

CARVALHO, C. H. A. de. Análise da Política Pública de Expansão para a Educação Superior entre 1995 a 2010: Uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 51-76, 2015.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CAMBI, Francesco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L; WARDE, M. J. e HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. S. Paulo: Cortez/PUCSP/Ação Educativa, 1996. p.75-124.

CARREIRO DA COSTA, Francisco A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 5, n.1, p. 26-39, 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DIAS, I. Simões. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.14, n.1, Janeiro/Junho, 2010. 73-78 p.

DIAS, Rosanne Evangelista; Lopes, Alice Casimiro. **Competências Na Formação De Professores No Brasil: O Que (Não) Há De Novo**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, 2003. p. 1155-1177. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 01 agosto 2017.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação & Sociedade: **revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 68, Campinas: Cedes, dez.1999.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1981.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR, 2010.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Washington Aguiar de. Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. **Poiésis Pedagógica**. v. 5-6, p. 15-32, jan./dez. 2007/2008.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. Educação e Sociedade Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-49.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

EYING, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex .2007.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

JUNGES, K. S. & FREITAS, M. A metodologia de portfólios na formação docente inicial: mapeando aprendizagens e tecendo considerações. In: Junges, K.; Silva, E. & Schena, Valéria Aparecida. (Orgs.). **Formação docente: tendências, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

HELENE, O. **A privatização do ensino superior**. Brasil de Fato, São Paulo: Sociedade Editorial Brasil de Fato, n. 441, 16 ago. 2011.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editora Labor, 1976.

HÖLFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

KEMMIS, Stephan. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1989.

KUENZER, A. **A educação profissional nos anos 2000**: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e udança: **reflexões a partir de Bakhtin**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/agosto, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 28 mar. de 2018.

KANT, I. **Crítica da razão Pura**. São Paulo: Nova cultural, 1999.

KINCHELOE, Joel L. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: **o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina/PR: Planta, 2004

LUCKEZI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
. **Avaliação das aprendizagens escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

LÜDKE, Menga et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de Professores: **para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999

MARX, K. e ENGELS F. **A Ideologia Alemã**, v. I. Lisboa: Presença, 1932-1976. pp. 25-26

MICHALOVICZ, Corrêa Cátia: **Cfe e As Habilitações no Curso de Pedagogia**: A Divisão Do Trabalho Na Escola, 2015. Disponível em:
< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf >
MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.; REYES, C.R.; MARTUCCI, E.M.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. e MELLO, R.R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Editora UFSCar, 2002. 203 p.

MELLO, M. T. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Campinas, p. 45-60, dez., 1999.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: **conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: **convergências e tensões**. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

Docência virtual: **Uma visão crítica**. Campinas: Papyrus, 2012.

MCCOMBS, B. L. **The role of the self-system in self-regulated learning**.

Comemporary Educational Psychology, 1986.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e a questão social: **crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores em busca de uma autonomia perdida**. Ciências da Educação em Portugal, Porto: Edições Afrontamento, p.521-531, 1990

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda. La crisis de la Universidad y su transformación: la colaboración y el trabajo en red. **Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa**, España, n. 28, p. 190-211, jan. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

PINO, M. del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 65- 88.

PEREZ, G. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In: **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Unesp, 1999. Cap. 15, p. 263-282.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: PERONI, V. (Org.) **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PETRICA, João M. A formação de professores de Educação Física nas escolas superiores de Educação Física. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte**. Lisboa, v. 4. n. 22, p.128-135, 1987.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003.

RIBEIRO, M. L. de L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia, MG. IV Simpósio Internacional - o estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia, 2008. v. 1. Disponível em: <www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SLONGO, Ione Ines Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação em Educação Florianópolis, Florianópolis, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. (Orgs.). **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008, 260p. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

Da nova LDB ao FUNDB: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. ISBN 978-85-7496-195-8.

Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. (Orgs.). **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008, 260 p. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente.** Educação em Foco, ano 14, n. 17, julho 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>> Acesso em: 1 jul. 2018. Acesso em: 10 ago 2017.

STENHOUSE, L. – 1975- An introduction to curriculum research and development, Londres & New York: Heinemann

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais**, Perdizes, SP. v.14, n.7, p. 2-9. 2001.

Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, Experiência e Trabalho Docente.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOARES, Laura Tavares R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES. M.C.C. O Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: DE TOMMASI, L; WARD M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHÖN, D. A. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Costa, R. C. Porto Alegre: Artes Médicas.

SHULMAN, L. S. **El saber y entender de la profesión docente.** Estudios Públicos, San Osmar-Chile, n. 99, p. 195- 224, 2005a.

TADEU, T. & Moreira. A. F. Currículo, cultura e sociedade. – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, M. L. de P. **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira F. Marin, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. IN: VEIGA, Ilma Passos e Naves (org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria De Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

PALHARES, Isabella. Ensino superior cresce no País, mas graças à modalidade a distância. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-superior-cresce-no-pais-mas-gracas-a-modalidade-a-distancia,70002511935>>. Acesso em: 20 out. 2018.