


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BRUNA CARVALHO

ENSINO A DISTÂNCIA:
limites e possibilidades na formação de professores



ARARAQUARA – S.P.
2014

BRUNA CARVALHO

ENSINO A DISTÂNCIA:
limites e possibilidades na formação de professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Lígia Márcia Martins.

Bolsa: Capes.

ARARAQUARA – S.P.
2014

BRUNA CARVALHO

ENSINO A DISTÂNCIA: limites e possibilidades na formação de professores

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Lígia Márcia Martins

Bolsa: Capes.

Data da defesa: 29/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Lígia Márcia Martins**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: **Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: **Prof. Dr. Newton Duarte**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém, há aqueles que lutam toda vida; esses são imprescindíveis.*

Bertolt Brecht

À Áurea, por ser imprescindível como professora, amiga e marxista.

E à Ana Luiza, por ser imprescindível em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível mediante a valiosa contribuição direta e indireta de várias pessoas. Registro aqui meus sinceros agradecimentos:

À minha família, por sempre estar ao meu lado me apoiando e provando que, apesar de tudo, “[...] não há nenhum lugar como o [nosso] lar” (BAUM, 2013, p. 33).

Ao Fernando, pelo amor, pelo carinho, pela atenção, pela compreensão e pelo companheirismo em todos os momentos. Tudo isso intensifica nosso amor e me dá forças para continuar.

À Viviane Fernanda Sylvestre, que, mesmo distante, não deixou de me apoiar ao acompanhar as angústias e alegrias vividas na elaboração deste trabalho.

Às amigas iniciadas em Araraquara: ao Carlos D’Incao, à Larissa D’Incao e ao Márcio Magalhães da Silva, pelas caronas e pelas preciosas e animadas conversas no trajeto Bauru – Jaú – Araraquara. À Cristiane Moraes Escudeiro, pela sincera amizade e pela companhia nas viagens aos congressos.

À equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Rodrigues Ferreira, de Itapuí – SP. Em especial às colegas de trabalho Carla Silvane Pereira Freitas, com quem compartilhei as alegrias e as frustrações do complexo trabalho de alfabetizar crianças do 1º ano; à Paula Fernanda Andreoli, por compartilhar seus conhecimentos e experiência que me auxiliaram em enfrentar o desafio de lecionar para crianças do 5º ano; à Jane Maria Barbosa e à Maria Matilde Rizzo Manelcci, pela confiança em meu trabalho.

Aos meus alunos do 1º ano vermelho de 2011; do 1º ano roxo de 2012; e do 5º ano azul dos anos de 2013 e 2014 da escola citada.

Aos meus alunos do 5º ano D de 2014 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antônio Waldomiro de Oliveira, de Jaú – SP. Pois, mesmo em pouquíssimo tempo, a

simplicidade e a gana de cada um em aprender me propiciou vivenciar intensamente a unidade afetivo-cognitiva na educação escolar.

À Raquel Calobrizi, pela gentileza em emprestar todos os materiais didáticos do curso de pedagogia da UNIVESP. E ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, pela gentileza em fornecer o Projeto Político-Pedagógico do referido curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de abril de 2013 a agosto de 2014.

Aos membros do Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura (GPEMEC) da UNESP de Rio Claro e do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação da UNESP de Araraquara.

A todos os professores que contribuíram para o meu contínuo e infinito processo de formação e humanização. Em especial à professora Dra. Rosa Maria Manzoni, do departamento de educação da UNESP de Bauru; às professoras da pós-graduação Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri e Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela atenção e respeito despendidos com os alunos e seus projetos de pesquisa oriundos de linhas de pesquisa e concepções teóricas divergentes.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa e Prof. Dr. Newton Duarte, pelas imprescindíveis contribuições que enriqueceram e aperfeiçoaram este trabalho e pela importância em minha formação, desde a graduação.

À minha orientadora Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, por acreditar em minha capacidade para realizar esta pesquisa e por ser o perfeito exemplo do que significa ser professor.

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

Antonio Gramsci

RESUMO

Apesar do caráter contemporâneo do Ensino a Distância (EaD), esta modalidade de ensino não é tão recente assim. Em meados do século XIX já existiam cursos por correspondência. Isso foi possível devido ao desenvolvimento dos meios de transporte (trem) e comunicação (correios). Com o desenvolvimento tecnológico, em meados do século XX, o rádio, a televisão, o telefone, vídeos, etc. passaram a ser utilizados como recursos para a oferta do Ensino a Distância, que inicialmente se restringiu a cursos ao nível da Educação Básica, do ensino técnico e profissionalizante. A ampla expansão do EaD no Ensino Superior só ocorreu com o agudo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a partir da década de 1990. O Estado e os organismos internacionais viram no EaD grande potencial para expandir e democratizar, com baixos custos, a educação escolar em todos os níveis, em especial no Ensino Superior com enfoque na formação de professores. No Brasil, o EaD foi adotado na formação de professores com vistas a atender a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996: até 2006 todos os professores da educação básica deveriam ter formação em nível superior. No âmbito federal, o EaD foi implementado no Ensino Superior público por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Três anos depois, no Estado de São Paulo, ocorreu a implantação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) que expandiu o Ensino a Distância no Ensino Superior público paulista. No intento de compreender a atual política de formação de professores no Brasil, estabelecemos como principal objetivo desta pesquisa: identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de formação de pedagogos oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Para desvelar as mediações e as contradições internas do fenômeno em análise, adotamos como perspectiva epistemológica e metodológica o materialismo histórico-dialético; adotamos também como arcabouço teórico no âmbito do desenvolvimento humano e da educação escolar a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio do estudo histórico da formação de professores em nosso País; do levantamento dos aspectos históricos e legais do EaD; da apropriação dos referenciais teóricos favoráveis e contrários a essa modalidade de ensino; e por fim, da apresentação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia da UNIVESP, esperamos ter sistematizado elementos teóricos que contribuam para a decodificação da essência e da concreticidade do Ensino a Distância na formação de professores. Nossas conclusões remetem à constatação de que as TIC são apropriadas pela classe hegemônica para a oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas, sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. No âmbito dos cursos de pedagogia, temos como consequência propostas pedagógicas para formação docente que não forma professores aptos a exercerem a função precípua da categoria: ensinar!

Palavras-chave: Ensino a Distância. Formação de professores. Pedagogia UNIVESP. Pedagogias do *aprender a aprender*. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Despite the contemporary character of Distance Education (DE), this modality of teaching is not recent. In the XIX century existed correspondence courses. This was possible due to the development of means of transport (train) and communication (post office). The technological development in the mid-twentieth century, radio, television, telephone, videos, etc. has come to be used as resources for Distance Education, which initially was restricted to courses at the basic level, technical and vocational education. The wide expansion of Distance Education in higher education has only occurred with the acute development of Information and Communication Technologies (ICT) from the 1990s. The state and international organizations viewed the DE had a great potential to expand and democratize, cost, school education at all levels, particularly in higher education with a focus on teacher education. In Brazil, the DE was adopted for teacher education in order to attend the requirement of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) from 1996 until 2006 all basic education teachers should be trained in higher level. At the federal level, the Distance Education was implemented in public higher education through the creation of the Open University of Brazil (UAB) in 2005. Three years later, in the State of São Paulo, the deployment of Virtual University of São Paulo (UNIVESP) which expanded distance learning in public university education. To unveil the mediations and the internal contradictions of the phenomenon under analysis, we adopted as epistemological and methodological perspective the historical-dialectical materialism also adopted as a theoretical framework within the human development and education of the Historic-Cultural Psychology and Pedagogy Historical-Critical. Through historical study of teacher education in our country; a survey of the historical and legal aspects of Distance Education appropriation of favorable and contrary to this teaching modality theoretical frameworks; and finally, the presentation of the philosophical, theoretical and methodological present in the Political Pedagogical Project of the course of pedagogy UNIVESP, we hope to have systematized theoretical elements that contribute to the decoding of the essence and the concreteness of distance learning in teacher education. Our conclusions refer to the fact that ICT is appropriated by the hegemonic class to offer a teaching pragmatic and immediate, not aimed at the socialization of the most elaborate scientific, artistic and philosophical knowledge, but rather the service of the interests of capital and the hegemonic class providing the working class training based on neoliberal principles and postmodern which is present in the pedagogies of learning to learn. Within the pedagogy courses, we have as a consequence pedagogical proposals for teacher education that no way able to exercise their primary function of class teachers: teach!

Keywords: Distance Learning. Teacher education. Pedagogy UNIVESP. Pedagogies of learning to learn. Pedagogy Historical-Critical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teste formal e informal de matemática.....	58
Figura 2 – Mapa dos polos da UNIVESP conforme cursos	157
Figura 3 – Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil 2011	173
Figura 4 – Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011.....	177
Figura 5 – Distribuição geográficas das instituições participantes do Censo EAD Brasil 2012, segundo as Regiões Geográficas	177
Figura 6 – Mapa dos polos do curso de pedagogia da UNIVESP	210
Figura 7 – Distribuição da carga horária do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP, em %, segundo tipo de atividade	228
Figura 8 – Distribuição da carga horária dos blocos do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP, em %	229
Figura 9 – Distribuição da carga horária dos módulos do bloco I do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apresentação cronológica do ensino a distância no mundo	127
Tabela 2 – Blocos e eixos articuladores do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	228
Tabela 3 – Disciplinas do módulo 1 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	230
Tabela 4 – Disciplinas do módulo 2 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	233
Tabela 5 – Disciplinas do módulo 3 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	237
Tabela 6 – Disciplinas do bloco 2 do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	243
Tabela 7 – Disciplinas do bloco 3 do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária	249
Tabela 8 – Estágios supervisionados, trabalho de conclusão de curso e carga horária	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAD – Aprendizagem Aberta e a Distância
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BM – Banco Mundial
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceeteps – Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza
- CEMA – Centro Educativo do Maranhão
- CER – Centro de Estudos Regulares
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONAE – Conferência Nacional da Educação
- EaD – Ensino a Distância
- Ed.aD. – Educação a Distância
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini
- FIESP – Federação da Indústria do Estado de São Paulo
- FPA – Fundação Padre Anchieta
- IES – Instituição de Ensino Superior
- Inaf – Indicador de Analfabetismo Funcional
- IUB – Instituto Universal Brasileiro
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDV3D – Mundo Digital em três dimensões
- MEB – Movimento da Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MEC-USAID – Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*
- NEaD – UNESP – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OD – Orientador de Disciplina
- OT – Orientador de Turma

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC/FOR PROF – Projeto de Formação Contínua de Professores
PED – Programa de Ensino a Distância
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPI – Pretos, Pardos ou Índios
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED-MEC – Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação
SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc – Serviço Social do Comércio
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contra a naturalização do desenvolvimento humano e em defesa do ensino	24
1.1 Nascemos humanos ou somos ensinados e aprendemos a ser humanos?	26
1.1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: origem e história	38
1.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos teóricos e metodológicos	43
2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE	67
2.1 A função social da escola: do <i>senso comum</i> à <i>consciência filosófica</i>	71
2.2 Formação de professores da escola elementar no Brasil: fundamentos históricos e teórico-metodológicos	84
2.3 Formação de professores: proposições a luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.....	112
3 DAS CARTAS À INTERNET: fundamentos históricos e legais do Ensino a Distância	123
3.1 Ensino a Distância: fundamentos históricos.....	126
3.2 Ensino a Distância: fundamentos legais.....	138

4 ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contexto e pretexto de uma política neoliberal e pós-moderna.....	164
4.1 Da aparência à essência: o Ensino a Distância em sua concreticidade	167
4.2 Aspectos estruturais e organizativos do Ensino a Distância	183
5 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO E ESVAZIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PAULISTA? análise do curso de pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.....	205
5.1 Pedagogia UNESP/UNIVESP: considerações introdutórias.....	209
5.2 Organização do corpo docente e suas atribuições.....	211
5.3 Público-alvo, concepção de aluno e o profissional a ser formado.....	218
5.4 Sobre os materiais didáticos.....	224
5.5 A estrutura curricular	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	256
REFERÊNCIAS	263

INTRODUÇÃO

Ao defender o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de pedagogia, em que pesquisamos a política de implantação de sistemas de ensino apostilado na rede pública municipal, deparamo-nos com o seguinte aspecto: a escola pode se apresentar como uma instituição de caráter dualista, pois ao mesmo tempo em que ela pode reproduzir a ideologia da classe dominante, ela pode e deve desempenhar a função contra-hegemônica.

No entanto, não é só a escola que transmite a ideologia dominante, não é só o livro didático ou um material didático de qualquer natureza que, no seu interior, é o responsável por sua veiculação. O próprio professor, com sua postura, seus conhecimentos, pode garantir a sua transmissão (GRIGOLI, et. all., 1978). Portanto, não basta apenas modificar o material didático. O que deve ser compreendido é a função social da escola e como ela é desempenhada por meio dos diversos recursos, como o livro didático, o professor, os métodos e as técnicas de ensino. O material didático poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente, que deve saber fazer bom uso de determinado material didático, saber analisá-lo e avaliá-lo (FARIA, 1986). Pois, adianta ter um material didático de ótima qualidade, sem ter professores com formação de qualidade, com fundamentação teórica e prática?

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo *trabalho vivo do professor*, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente, e o nexa instrução-educação é relaxado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel no quais se exalta a educatividade (*sic!*), a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 1995, p. 131-132, grifo nosso).

Além dessa constatação, findada a graduação em pedagogia, deparamo-nos com a disseminação da política de introdução de cursos de graduação totalmente estruturados a partir da ideia de EaD, que ganhou especial relevo na conjuntura estadual paulista da gestão do então governador José Serra, devido à criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Na época, o Conselho Universitário da UNESP aprovou, de uma só vez, cinco mil vagas para o curso de pedagogia a ser ofertado pela parceria entre a UNESP e a UNIVESP.

Diante disso, questionamentos pairavam em nossos pensamentos: como garantir a existência de um corpo docente preparado e apto a desenvolver humanidade nos indivíduos, quando, cada vez mais, a formação dos professores é massificada e esvaziada? Mais especificamente, os cursos de formação de professores a distância podem proporcionar a formação humana e a qualificação profissional de professores para o ensino presencial? Qual o tipo de professor que se objetiva formar nessa modalidade de ensino? Esse tipo de curso garante, na realidade, uma formação de qualidade, fundamentada, com subsídios teóricos e práticos para atuação docente? É possível uma formação humana, ou seja, a formação de indivíduos para-si (DUARTE, 2013a), usando-se como modalidade o ensino a distância, para além de suas indicações como um dos vários recursos didáticos do ensino presencial?

Temos consciência de que curso presencial não é sinônimo de qualidade e que ele não garante, por si só, a formação de indivíduos para-si (DUARTE, 2013a), uma vez que, a maioria desses cursos está, aparentemente, dentre outros aspectos, sendo articulados conforme o projeto neoliberal e pós-moderno, atrelando a educação aos interesses do capital.

Enfim, no intento de superar a compreensão de senso comum da implantação do Ensino a Distância, especificamente, na formação de professores, é que nos dispusemos a pesquisar tal temática no mestrado.

A partir da década de 1990, particularmente no governo do então presidente do Brasil à época, Fernando Henrique Cardoso, foi implantado no Brasil um intenso programa de reformas institucionais influenciadas pelo Consenso de Washington e pela Conferência de Jomtien. Tais reformas se consolidaram por meio da desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob justificativa de otimizar seus recursos (MARTINS, 2001). Dentre as reformas educacionais configuradas em tal conjuntura, destacamos a política de implementação de Ensino a Distância (EaD) no País.

Frequentemente, os termos *educação* e *ensino* são empregados como sinônimos; no entanto, em “[...] se tratando de textos oficiais, de dispositivos legais e da adoção de políticas públicas, constitui-se numa impropriedade a confusão entre *educação* e *ensino*, devendo ser evitada a todo custo” (MINTO; FÉTIZON, 2007, p. 94, grifos do autor).

Para Minto e Fétizon (2007, p. 94), o conceito de *educação* é mais abrangente do que o de *ensino*: “[...] a educação é um processo social que, do ponto de vista mais amplo, representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros [...]”. Já o conceito de *ensino*, para os autores, refere-se ao

meio pelo qual se objetiva a apropriação intencional e sistematizada, pelo indivíduo, dos conhecimentos historicamente acumulados e construídos pelo gênero humano.

Adotando os mesmos critérios de Minto e Fétizon (2007), usaremos a sigla Ed.aD quando nos referirmos à *Educação a Distância*, e EaD para *Ensino a Distância*. Todavia, quando se tratar de citações, manteremos as menções originais. Julgamos procedente afirmar nossa adesão às críticas destinadas ao emprego da expressão *Educação a Distância* pelas especificidades dos conceitos *educação* e *ensino*, já apontadas acima.

De modo crescente, deparamo-nos com o EaD no centro dos debates que, ora pesam o pêndulo exclusivamente para seus impactos exclusivamente positivos, ora para seus aspectos negativos. Esse cenário, em nosso juízo, pouco contribui para os avanços que, indiscutivelmente, se fazem necessários no campo da educação escolar e, sobretudo, no que tange à formação de professores. Por conseguinte, tomar o EaD como objeto de estudo parece-nos uma necessidade real e determinada pelos moldes da sociedade contemporânea a qual se adjetiva, frequentemente, como *Sociedade da Informação* ou *Sociedade do Conhecimento*. Não obstante, seu caráter aparentemente contemporâneo, o EaD não é algo recente, no cenário educacional, encontrando-se, atualmente, no âmbito das tecnologias educacionais e/ou Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Nas teorizações sobre as possibilidades do EaD existe uma avaliação de que esta é uma modalidade de ensino inovadora, pois: coloca em contato os indivíduos com as TIC; possui um caráter democratizante, pois leva conhecimentos, saberes, informações a locais distantes e a alunos que não tiveram oportunidade para frequentar uma universidade presencial; é um serviço flexível e personalizado a sua clientela; é uma formação ao longo da vida que prepara os indivíduos para *aprender a aprender* (DUARTE, 2001) continuamente; fornece aos estudantes competências necessárias à empregabilidade e à luta para entrada e permanência no mercado de trabalho; o aluno é o centro do processo educativo, ele é um ser ativo, autônomo e responsável pela construção de sua aprendizagem.

Já nas produções teóricas sobre os limites desta modalidade de ensino, o EaD foi relacionado, primeiramente, ao modelo fordista de produção e, atualmente, pode ser relacionado ao modelo japonês de produção, o toyotismo. Foi relacionado ao modelo fordista de produção por ter como principais características: a racionalização; a divisão social do trabalho; o alto controle dos processos de trabalho; e a produção em massa de pacotes educacionais. Porém, as sucessivas crises do sistema capitalista de produção demandam reestruturações dos processos de produção industrial, conseqüentemente, o modelo fordista precisava ser substituído por um modelo de produção que atendesse às novas necessidades do

sistema: flexibilização, descentralização, polivalência, trabalho em equipe, qualidade total, produção *just in time*, eliminando os grandes estoques e produzindo os bens de acordo com a demanda da clientela. As mudanças no âmbito produtivo acarretam em mudanças em outros campos da vida social, deste modo, os pressupostos educacionais também se alteraram em função desse novo modelo de produção. Todavia, neste aspecto a escola tem como primeiro objetivo o atendimento das necessidades do sistema de produção hegemônico, desdobrando-se numa formação utilitária e pragmática, numa perspectiva de enriquecimento apenas de informações e não de conhecimentos, privilegiando-se a formação de competências em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Em face da exposição das duas posições teóricas sob o Ensino a Distância, levantamos uma série de questionamentos: no EaD, o ensino é um conjunto de recursos didáticos ou uma modalidade de ensino renovadora? Existe diferença entre a aula presencial, para uma classe com número limitado de alunos, e a teleconferência? Existe uma relação substantiva de ensino, que ultrapasse a dimensão instrucional, de transmissão de informações? Qual é o impacto sobre os procedimentos de avaliação do rendimento escolar? Quais as possíveis relações e diferenças entre os fundamentos e princípios históricos, teóricos e políticos dos cursos de formação de pedagogos presenciais e à distância implantados no Brasil?

Não temos a pretensão de, numa pesquisa mestrado, responder a todos esses questionamentos, de sorte que priorizamos a identificação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de formação de pedagogos oferecidos pela UNIVESP, posto que eles balizam o processo de formação como um todo e podem lançar luz, ainda que indiretamente, às interrogações que motivam este estudo.

Deste modo, diante da falta de clareza sobre os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de Ensino à Distância na formação de pedagogos, nossa pesquisa justifica-se, uma vez que ela visa fornecer elementos e subsídios teóricos para a compreensão dos limites e das possibilidades de uma política educacional para a formação de pedagogos, que está ganhando estatuto de nova modalidade de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Para tanto, temos como objetivo dessa pesquisa: identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de formação de pedagogos oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, em face do mesmo, visamos responder às seguintes questões: as TIC são apontadas como recursos didáticos ou como uma modalidade de ensino inovadora? Como elas

se expressam na preparação para o futuro exercício profissional do professor em formação? Existe, na formação em análise, um tratamento específico para a relação entre a formação à distância e a futura atuação profissional presencial dos formandos?

Para atingir os objetivos traçados, primeiramente apresentamos o estofo teórico que fundamenta esta pesquisa: a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, no primeiro capítulo – *O Processo de Humanização e a Educação Escolar: contra a naturalização do desenvolvimento humano e em defesa do ensino* – expusemos a concepção de desenvolvimento humano e de educação escolar na perspectiva dessas duas teorias que se apoiam no materialismo histórico-dialético. Nele, defendemos que o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades não ocorre de forma natural e espontânea, demandando processos educacionais intencionais de transmissão de conhecimentos do ser mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Em vista de tal assertiva, postulamos, com base nas produções do professor Demerval Saviani, que a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ter como pressupostos: o ensino de conteúdos de forma sistematizada pelo professor; a consciência do que é clássico, principal e secundário em educação escolar; a unidade dialética entre conteúdo e forma nos processos de ensino e aprendizagem; a diferenciação entre educando empírico e concreto (anulando os ideários pedagógicos defensores de que as vontades e interesses imediatos dos alunos devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem). A adoção desses pressupostos na educação escolar tem como objetivo a promoção do desenvolvimento humano em suas máximas capacidades, socializando as riquezas materiais e imateriais já produzidas pelo gênero humano, tornando-as a segunda natureza de cada indivíduo.

No entanto, para que isso ocorra é preciso que a função social da escola e do trabalho docente seja efetivada. Eis a temática do segundo capítulo deste trabalho, intitulado: *A Função Social da Escola e do Trabalho Docente*. Nele, apresentamos a função social da escola na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, asseverando que a função social da escola não se reduz à mera produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho; ela vai além, pois seu objetivo maior não deve ser o atendimento das necessidades do sistema capitalista de produção e sim as necessidades da classe trabalhadora, promovendo humanização, desenvolvendo as funções psíquicas superiores, enfim, fazendo com que os indivíduos alcancem a consciência filosófica, superando o pensamento de senso comum, por meio dos conhecimentos representativos do máximo desenvolvimento já conquistado pelo homem.

No segundo item do capítulo, apresentamos os fundamentos históricos e teórico-metodológicos da formação de professores no Brasil, objetivando compreender a essência de tal formação nos diferentes momentos históricos, políticos e econômicos. Constatamos que as modificações nos cursos de formação de professores ocorreram de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada época e que a dicotomia entre teoria e prática nos cursos, apesar das diversas mudanças, nunca foi superada. Ora o pêndulo pende para o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, ora para o modelo pedagógico-didático.

Atualmente, o pêndulo está no modelo pedagógico-didático, tendo como estofa teórico as pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001). Tais teorias postulam que: o lócus privilegiado para a formação docente é a escola; é mais importante o desenvolvimento de competências que a apropriação de conhecimentos científicos; a formação de qualquer indivíduo deve ser polivalente, para que seja flexível e criativo o suficiente para se adaptar às demandas do mercado de trabalho; o professor é aquele que medeia, incentiva, auxilia, todavia, jamais ensina.

Ora, não podemos concordar com tal assertiva, uma vez que um dos princípios básicos do nosso referencial teórico refere-se ao fato de que não é possível haver desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, humanização, sem um bom ensino, pois é ele que promove o desenvolvimento dos indivíduos. Tendo em vista tal princípio, para finalizar o capítulo, apresentamos uma proposta para os cursos de formação de professores, em especial ao de pedagogia, elaborada por Saviani (2012a), que tem como fundamentos: adotar a história como núcleo para as demais disciplinas do curso; o profundo conhecimento dos fundamentos da educação; a superação do dilema entre teoria e prática por meio da utilização e análise dos livros didáticos; considerar a escola como lócus privilegiado para compreensão do funcionamento do trabalho educativo.

Além disso, demonstramos que a valorização do professor e da escola, entre outros aspectos, está no resgate de sua função histórica: a capacidade para ensinar e promover desenvolvimento humano numa sociedade que, ao mesmo tempo em que produz as mais elevadas possibilidades de humanização, produz também graus altíssimos de desumanização e de alienação, principalmente, à classe trabalhadora.

Apesar das diversas pesquisas que denunciam a negação do ato de ensinar, em qualquer nível de ensino, e que demonstram suas nefastas consequências para a educação escolar brasileira, temos presenciado a veemência de políticas públicas e de ideários pedagógicos – ainda que na aparência, tentem contribuir para a construção de uma educação de qualidade para todos – que intencionalmente ou não, contribuem para o caos no âmbito

educativo, já que cada vez mais se nega o ensino, como se fosse algo nocivo ao desenvolvimento dos indivíduos; e considera-se que a boa escola é aquela que está em consonância com a *Sociedade do Conhecimento* e com o sistema capitalista de produção, formando sujeitos autônomos, flexíveis, criativos, empregáveis, competentes, eficientes e eficazes, para venderem sua força de trabalho no mercado. Esse modelo educacional massificado, esvaziado e utilitarista vem sendo intensificado com as políticas de Ensino a Distância, especialmente na formação de professores. Essa é a temática dos capítulos subsequentes desse trabalho.

No terceiro capítulo, intitulado *Das Cartas à Internet: fundamentos históricos e legais do Ensino a Distância*, apresentamos brevemente a conjuntura histórica da origem do EaD no mundo e no Brasil, além dos aparatos legais para a implantação do EaD no Brasil e da UNIVESP no Ensino Superior público do Estado de São Paulo. Ao analisar a história do EaD pelo mundo, constatamos, já no século XIX, iniciativas da implantação desta modalidade de ensino. O advento dos meios de transporte (trem) e de comunicação (correios) viabilizou a criação de cursos técnicos e profissionalizantes por correspondência. Já no século XX, a evolução dos meios de comunicação (telefone, rádio, televisão, etc.) auxiliou a expansão do EaD na Educação Básica e no Ensino Superior. No entanto, a modalidade de Ensino a Distância adentrou de vez no Ensino Superior com o apogeu da internet, a partir dos anos 1990.

No caso brasileiro, o EaD ganhou destaque nas políticas educacionais do Regime Militar. O objetivo era a erradicação do analfabetismo com a expansão da Educação Básica e a formação de mão-de-obra por meio de cursos técnicos e profissionalizantes. A reforma educacional empreendida no início da década de 1990 seguiu as orientações de organismos internacionais e adotou o EaD como instrumento de expansão do Ensino Superior, especialmente, nos cursos de formação de professores, devido à exigência da LDBEN de 1996: até 2006 todos os docentes da Educação Básica deveriam estar graduados em cursos do ensino superior. Em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desencadeou a implantação do EaD no sistema federal de Ensino Superior. No Estado de São Paulo, o EaD adentrou o Ensino Superior público por meio da criação da UNIVESP, a partir de 2008. As vagas, nas duas instituições, são ampliadas indiscriminadamente sob a justificativa de expansão e democratização do Ensino Superior.

No quarto capítulo, *Ensino a Distância na Formação de Professores: contexto e pretexto de uma política neoliberal e pós-moderna*, objetivamos responder os seguintes questionamentos: o EaD é uma decorrência natural do desenvolvimento das TIC em nossa

sociedade? Ensino a Distância para quem? Ou seja, qual o perfil do aluno que cursa a modalidade de Ensino a Distância? Qual o curso mais procurado nesta modalidade e por quê? Apenas as questões temporais e geográficas têm motivado a implantação do EaD em nosso País? Esta modalidade de ensino é democrática? Qual a função do professor no EaD? O aluno tem maior autonomia e liberdade para estudar? Como as relações interpessoais são tratadas nesta modalidade? O EaD consiste numa real inovação para a educação escolar brasileira?

Em nossa exposição esperamos ter demonstrado os motivos pelos quais o EaD não é uma decorrência natural das TIC; que se trata de uma modalidade de ensino destinada a alunos da classe trabalhadora, que não possuem condições materiais e imateriais para cursarem uma graduação na modalidade de ensino presencial; que o curso mais procurado é o de formação de professores, em especial, o de pedagogia; que não são apenas os aspectos temporais e geográficos que motivam a implantação do EaD no Brasil, já que há interesses ideológicos, políticos e econômicos na expansão desta modalidade de ensino que não é democrática, pois o que está sendo democratizado é o acesso ao ensino e não o ensino de qualidade; que o professor é destituído de sua tarefa precípua: ensinar; que a autonomia do aluno reside apenas na escolha de espaço e tempo para estudar; que as relações interpessoais são reduzidas aos laços de amizade e trocas de diálogo sobre o cotidiano de cada um; e que na essência o EaD não é uma inovação para a educação escolar do Brasil.

Já no quinto capítulo, *Expansão e Democratização ou Massificação e Esvaziamento do Ensino Superior Paulista? análise do curso de pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo*, apresentamos brevemente ações do governo estadual paulista, a partir dos anos 2000, para criação de cursos de formação de professores, utilizando-se a modalidade de Ensino a Distância. Em seguida, apresentamos o projeto pedagógico do curso de pedagogia da UNIVESP. Os documentos selecionados para análise demonstram que a proposta pedagógica do curso pauta-se nas pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001), com destaque para o Construtivismo, Pedagogia do Professor Reflexivo e Pedagogia Multiculturalista. Avaliamos que, na essência, a adoção deste arcabouço teórico resulta numa formação pragmática, com frágil embasamento teórico e prático para o complexo exercício da docência.

Por esse percurso, apoiado no materialismo histórico-dialético, procuramos explicações para o fenômeno sob análise, em sua essência, concreticidade e totalidade.

Esta pesquisa, pautada nessa perspectiva epistemológica e metodológica, objetivou a sistematização de elementos teóricos que contribuam para a decodificação da essência e a concreticidade do Ensino a Distância implantado em cursos superiores à distância de

licenciatura plena em pedagogia, em universidades públicas paulistas, cuja implementação ainda se encontra em processo, desde a criação da UNIVESP, em 2008, requerendo estudos mais aprofundados, com vistas à compreensão se o EaD se insere na função social da educação pública de atendimento das necessidades formativas da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contra a naturalização do desenvolvimento humano e em defesa do ensino

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado do decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

(LEONTIEV, 1978, p.267)

Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América!

(VYGOTSKI, 2003, p. 77)

Partindo do pressuposto afirmado por Marx (2011, p. 58) de que a “anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, ou seja, que é a partir da análise do ser mais desenvolvido que compreendemos o menos desenvolvido, iniciamos nossas análises a partir da orientação pedagógica e psicológica que assumimos como a mais desenvolvida no âmbito do pensamento educacional pelo seu nível de complexidade e completude para explicar o fenômeno educativo sob os mais diferentes aspectos. Sendo assim, apresentaremos neste capítulo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: ambas apoiadas no materialismo histórico-dialético.

Consideramos estas teorias como mais desenvolvidas e como alternativa contra-hegemônica a favor da classe trabalhadora, pois são elas que melhor explicam as *leis* que regem os fenômenos da vida dos indivíduos; e mais especificamente, advogam a importância da educação escolar para a formação e desenvolvimento humano dos indivíduos, independentemente de classe social, momento histórico ou qualquer outro determinante, na medida em que demonstra a estreita relação entre desenvolvimento educacional e o desenvolvimento do gênero humano.

Para tanto, elegemos alguns princípios que, no nosso entendimento, são básicos para se compreender: os pressupostos fundamentais do referencial teórico adotado nesta pesquisa; os motivos pelos quais o consideramos como mais desenvolvido e de qual forma ele se apresenta à classe trabalhadora como opção contra-hegemônica ao sistema capitalista de produção; e o processo histórico do nosso objeto de pesquisa – o ensino a distância na formação de professores –; visto que “[...] a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno” (DUARTE, 2008, p. 68).

Portanto, se objetivamos compreender na essência o EaD e defender a tese de que esta modalidade de ensino é um *Cavalo de Tróia*¹ para professores, alunos, enfim, para a educação escolar, é imprescindível que busquemos explicações e propostas teóricas e práticas mais

¹ A Guerra de Tróia foi um conflito bélico entre aqueus (um dos povos gregos que habitavam a Grécia Antiga) e os troianos, que habitavam uma região da atual Turquia. Esta guerra, que durou aproximadamente 10 anos, aconteceu entre 1300 e 1200 a.C. A guerra terminou após a execução do grande plano do guerreiro grego Odisseu. Sua ideia foi presentear os troianos com um grande cavalo de madeira. Disseram aos inimigos que estavam desistindo da guerra e que o cavalo era um presente de paz. Os troianos aceitaram e deixaram o enorme presente ser conduzido para dentro de seus muros protetores. Após uma noite de muita comemoração, os troianos foram dormir exaustos. Neste momento, abriram-se portas no cavalo de madeira e saíram centenas de soldados gregos. Estes abriram as portas da cidade para que os gregos entrassem e atacassem a cidade de Tróia até sua destruição.

desenvolvidas a respeito do fenômeno educativo. Para além de apenas não aceitarmos este *presente de grego*, nos apropriarmos de argumentos teóricos sólidos e incisivos para desvendar as aparências do EaD e revelar sua real essência, posto que

em termos metodológicos a afirmação de que “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica (DUARTE, 2008, p. 71).

Deste modo, apresentaremos os princípios básicos do desenvolvimento humano e da educação escolar, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1 Nascemos humanos ou somos ensinados e aprendemos a ser humanos?

A epígrafe de Leontiev (1978) responde à pergunta do subtítulo, porém, não fica explícito o porquê cada indivíduo aprende (ou não) a ser humano. Os homens fazem história, contudo, para *fazer história* eles devem estar em condições para tanto, ou seja, é necessário que o homem viva, e isto pressupõe a satisfação de suas necessidades vitais: comida, bebida, moradia, vestuário, entre outras. Uma vez satisfeitas tais necessidades, o homem cria outras – e esta é a materialidade da história, é este o primeiro ato histórico (MARX, ENGELS, 2007).

A satisfação da fome, por exemplo, não distingue o homem dos animais, já que “a fome é para ambos um estado carencial de alimentos, mas mesmo esta os diferem se considerados os conteúdos e formas capazes de atendê-las” (MARTINS, 2012, p. 72). Então, o homem ao satisfazer sua fome supre uma necessidade vital, porém, ao criar vários meios e modos para satisfazê-la criou outras necessidades, não naturais.

Inicialmente, o homem procurava abrigos nas cavernas, que foi suficiente para um determinado período histórico e modo de vida, mas, com o passar do tempo, a caverna já não satisfazia mais as necessidades do homem, assim se produziu outro tipo de abrigo. Esta nova moradia não era úmida e escura, possuía *orifícios* para entrada de pessoas, de luz solar e de ar, mas com chuvas e ventos muito fortes também se tornou inadequada, porque tais orifícios facilitavam a entrada de qualquer pessoa ou animal. Surge, então, uma necessidade e com a

satisfação dela uma nova criação: portas e janelas. Entretanto, estas eram abertas muito facilmente, portanto, criaram-se trancas, maçanetas, cadeados, até chegarmos às portas que se abrem apenas com cartões magnéticos ou com a identificação biométrica. Trata-se da relação do homem com a natureza e com outros homens, criando novas realidades sociais. É o estado de sua luta para fabricar instrumentos que superem as dificuldades impostas pelas forças naturais e sociais.

De tal modo, o homem, antes de tudo, é um ser biológico, no entanto, o processo de diferenciação do homem dos demais seres vivos tem fundamento no trabalho (atividade vital humana), uma vez ele transforma a natureza e a si mesmo ao produzir seus próprios meios para sobrevivência. Assim,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

Portanto, o homem adapta a natureza a si ao mesmo tempo em que se adapta a ela, conforme as suas necessidades, e isto implica a transformação da natureza e do próprio homem, por meio de sua atividade vital, o trabalho, que é caracterizado pela intencionalidade do agente que antecipa mentalmente a finalidade e o resultado de sua ação, diferentemente dos animais que realizam determinada ação por instinto. “Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2012c, p. 11). A noção de intencionalidade evoca ações de identificação de necessidades que transformem a realidade; de planejamento; de tomada de decisões e das operações envolvidas na efetivação do que foi planejado, então

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

Deste modo, é pelo trabalho humano que “[...] o homem para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem” (DUARTE, 2006, p. 118), criando o mundo da cultura, com transmissão de conhecimentos, da linguagem e outros atributos que o torna peculiar. O

indivíduo não nasce humano, a humanidade é uma realidade exterior a ele e criada historicamente pelo gênero humano, daí a necessidade de cada indivíduo singular se apropriar dos produtos materiais e imateriais já produzidos pelo gênero humano para que se integre à humanidade, ou seja, faça parte da cultura humana (LEONTIEV, 1978).

O modo de produção de vida dos homens não deve ser considerado apenas do ponto de vista da simples reprodução da existência física dos indivíduos, ele vai muito além, pois o modo e os meios de produção dos indivíduos e o que eles são dependem das condições materiais e ideais encontradas por eles em uma determinada sociedade e momento histórico. Assim sendo,

tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

Os comportamentos são formados no gênero humano a partir da complexificação das funções psíquicas no decurso histórico, sendo as condições objetivas e subjetivas em que os indivíduos se encontram fatores decisivos para seu desenvolvimento. Este “[...] desenvolvimento, a formação das funções e faculdade psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 1978, p. 235) daquilo que foi produzido pela humanidade². Este processo de apropriação não se dará de forma natural e espontânea, uma vez que requer mediação, transmissão sistematizada do ser mais desenvolvido para o menos desenvolvido.

O desenvolvimento da Psicologia Histórico-Crítica, que se debruça sobre essa temática há mais de um século, ocorreu no contexto político, econômico e social da Revolução Russa e surgiu como uma crítica à psicologia tradicional e/ou burguesa. Seus principais precursores foram Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979).

A psicologia tradicional tem limites ao apreender essa complexidade, na medida em que é marcada por “[...] dualismos rígidos e insuperáveis, tais como objetividade/subjetividade, normal/patológico, social/individual, orgânico/mental, entre

² A referência aos termos *desenvolvimento humano e humanização* não possui aqui relação direta com o ato e efeito de tornar as pessoas mais humanas para que ajam sempre de forma benéfica.

outros” (TULESKI, 2004, p. 121). A lógica que permeia tais dualismos é a lógica formal, pela qual cada fenômeno ou é isso ou é aquilo. Segundo Novack (2006, p. 25), para a lógica formal, “(...) um homem não poder ser inumano; uma democracia não poder ser não democrática; um assalariado não pode ser um não assalariado”. Assim, não há contradições nem movimentos nos fenômenos que permeiam as relações humanas e sociais e, nesta perspectiva, o processo de análise da realidade ocorre por meio de sua parcialização. Foi por essa via que a psicologia ganhou destaque como ciência do indivíduo ou ciência do ser particular.

A crítica à psicologia burguesa consiste na não formulação de um princípio explicativo geral, perdendo de vista que o conhecimento científico deve ser universal, devendo visar leis e princípios explicativos gerais (MARTINS, 2007). Se o conhecimento científico deve ser universal, ou seja, deve ter validade para qualquer indivíduo de modo que o limite do teor da psicologia tradicional é que se trata de uma ciência que explica o individual, o particular, o que questiona até o seu estatuto de ciência³.

Vigotski propôs o desenvolvimento de uma psicologia científica que explicasse a natureza histórica e social do psiquismo humano, apoiando-se no materialismo histórico-dialético, num esforço de articulação entre o particular e o geral que

[...] implica um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberais e pós-modernos, mantenedores desta estrutura social. Implica, portanto, um posicionamento científico e político. Significa posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. Significa empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais. Significa solidificar um referencial de análise que entende a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. Significa romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (TULESKI, 2004, p. 142).

No desenvolvimento dos animais a ontogênese repete a filogênese, ou seja, o desenvolvimento de um indivíduo repete o desenvolvimento de sua espécie, por hereditariedade, pelas leis da evolução biológica, porém, no gênero humano a aplicação dessa lei encontra como barreira o fato de que a relação entre a ontogênese e a filogênese não se dá de maneira linear pela mediação da cultura.

³ Assim, uma ciência não se volta para cada indivíduo em si mesmo, mas pode explicar a individualidade. Sobre tal aspecto consultar Duarte (2013a).

Sabidamente, se lançarmos ao mundo qualquer filhote animal, por exemplo, um gato, as alternativas existentes serão: ou ele morre ou ele vira gato, ou seja, permanece representante de sua espécie. Diferentemente, a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram (MARTINS, 2009, p. 99).

Leontiev (1978) destaca que encontramos concepções na psicologia tradicional que consideram o desenvolvimento filogenético do homem como um processo ininterrupto e regido apenas pelas leis biológicas. Para o autor, a evolução dos *Australopithecus* ao homem de *Neandertal* era regida especificamente pelas leis biológicas, “nestes estágios, [...], o desenvolvimento é constituído por uma série de variações morfológicas bem conhecidas, como as importantes modificações do endocrânio, superfície interior da cavidade craniana” (LEONTIEV, 1978, p. 162). Já no desenvolvimento do *Homo Sapiens* – agora um ser social – o que predomina já não é mais as leis da evolução biológica, mas sim as leis sociais, visto que

os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente, à ação de leis biológicas [...] e à ação das leis sociais [...]. À medida que se desenrola este processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico (LEONTIEV, 1978, p. 162).

Isso nos leva a considerar que para ocorrer desenvolvimento humano o que a natureza oferece biologicamente não é suficiente e também não basta viver em sociedade, “não basta o contato com a sociedade pelas bordas” (MARTINS, 2009, p. 120). Cada indivíduo deve se apropriar da experiência sócio-histórica, ou seja, das objetivações genéricas já produzidas pelo gênero humano e isso se dá privilegiadamente por processos educacionais mais complexos e desenvolvidos, que desde o planejamento das práticas pedagógicas tenha como horizonte o desenvolvimento da individualidade para-si (DUARTE, 2013a).

As objetivações genéricas são classificadas como objetivações em-si e para-si (DUARTE, 2013a). As objetivações genéricas em-si são caracterizadas pela vida cotidiana do indivíduo, por relações imediatas, por atividades que não exigem graus elevados de sistematização e complexificação do psiquismo humano, como, por exemplo: aprender a função e a utilização de instrumentos criados pelo homem (talheres, aparelhos domésticos, ferramentas, etc.); sacar dinheiro no caixa eletrônico; aprendizagem da língua materna e seu

uso no dia-a-dia⁴ (DUARTE, 2013a); entre outros, mas que não deixam de ser um momento necessário desse desenvolvimento.

As objetivações genéricas para-si são constituídas pela ciência, moral, filosofia, arte etc., e o indivíduo não mantém uma relação imediata com as mesmas, posto que tal relação exige mediações, sistematização, pensamento por conceitos. A relação com tais objetivações demanda do psiquismo humano a complexificação das funções psíquicas que se desenvolverá cada vez mais e melhor por meio do ensino escolar, pela ação intencional e planejada do trabalho do professor em face desse objetivo⁵ (DUARTE, 2013a).

As objetivações para-si são uma superação com incorporação das objetivações em-si, havendo entre elas, necessariamente, oposição e antagonismo. O problema é que o projeto burguês de educação para a classe trabalhadora aprisiona os sujeitos no nível da individualidade em-si. As implicações para a educação escolar consistem no fato de que cada vez mais se valorizará o simples em detrimento do complexo; a técnica no lugar da ciência; o popular ao invés do erudito. No caso do EaD, a problemática reside na ideia de considerá-lo como panacéia para os problemas educacionais do século XXI. Entendemos isso, como uma apropriação do Ensino a Distância de forma religiosa e dogmática, que supervaloriza os recursos tecnológicos de forma análoga como ocorreu na década de 1970 com as máquinas de ensinar. Como este tipo de apropriação do EaD pode servir ao desenvolvimento para-si dos educandos?

Duarte (2013a) elaborou significativas contribuições para a construção de uma teoria histórico-social da formação da individualidade humana, concebendo o indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais. Não obstante, “é equívoco entender essa síntese como mero somatório de fatores isolados, e é igualmente equivocada a concepção de individualidade como resultante passiva das relações sociais” (Idem, p. 8). Para tanto, Duarte (2013a) elegeu e analisou algumas categorias da concepção histórico-social do ser humano.

⁴ A linguagem pode se constituir em utilização em-si ou para-si. Podemos caracterizar como utilização em-si, quando estamos em uma conversa cotidiana, ou informal com familiares, amigos, ou até com algum estranho que nos para na rua para pedir alguma informação. Todavia, um professor, ao ministrar uma aula, explicar os conteúdos e conceitos aos alunos, utiliza a linguagem para-si, já que ele deve manter uma relação consciente com o conteúdo de sua fala e a forma mais apropriada para transmitir verbalmente tais conteúdos. Contudo, nada impede que o uso da linguagem em-si e para-si ocorra nas duas situações. Veremos adiante a relação dialética entre o em-si e o para-si.

⁵ Sobre o desenvolvimento dos processos funcionais e a centralidade do ensino escolar no desenvolvimento dos mesmos ver Martins (2012).

São elas: objetivação e apropriação; humanização e alienação; gênero humano e individualidade para-si.

A relação entre objetivação e apropriação consiste na diferenciação entre homens e animais: a produção dos meios de existência humana, já explicada no início deste capítulo. Assim, “[...] o ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela” (DUARTE, 2013a, p. 10). A dialética entre apropriação e objetivação consiste no fato de que o homem se apropria do patrimônio material e ideal já produzido historicamente pelo gênero humano e a partir desta apropriação é possível que o indivíduo se objetive e se humanize, ou seja, é o meio pelo qual o indivíduo, internaliza e transforma em sua segunda natureza o patrimônio material e ideal, é o início da formação da individualidade do sujeito, mas a “apropriação e objetivação não são fases pelas quais o indivíduo passa em sua formação, mas sim dois processos que constituem uma unidade” (DUARTE, 2013a, p. 167), portanto, trata-se de um processo dialético e simultâneo.

Quanto à contradição entre o caráter humanizador e alienador do processo de objetivação e apropriação dos indivíduos na sociedade capitalista, os processos de objetivação e apropriação têm ocorrido sob relações de dominação da burguesia ao proletariado (DUARTE, 2013a). Diante disso,

a humanização avança à medida que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Entretanto, a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas objetivamente não implica necessariamente, na sociedade de classes, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio (DUARTE, 2013a, p. 11).

Desta forma, o trabalho humano, ao mesmo tempo em que gera humanização, produz alienação. Ele gera humanização a partir do momento em que propicia liberdade ao gênero humano. A ciência produziu conhecimentos importantes que facilitam e libertam os indivíduos. A pílula anticoncepcional representa a libertação sexual da mulher e o preservativo para ambos os sexos; a invenção da eletricidade e dos diversos aparelhos eletrônicos trouxe mais conforto, segurança e praticidade para nossas vidas. Entretanto, a

alienação é gerada quando o trabalhador é impedido de conhecer a totalidade do processo de produção do produto de seu trabalho; ao não poder usufruir o que produziu; ao não se apropriar do patrimônio humano genérico e ao não se reconhecer enquanto membro do gênero humano. É a partir da análise dialética das contradições do sistema capitalista de produção que podemos compreender de que forma

o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz de outras máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Por isso, “não está [...] determinado de forma absoluta, nas próprias objetivações, se elas terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo” (DUARTE, 2013a, p. 11). A função humanizadora ou alienadora, de cada objetivação humana, depende das complexas e dinâmicas relações que perpassam a vida de cada indivíduo. O autor exemplifica esta contradição em duas situações: na primeira, ele afirma que a criação, essencialmente alienante, de seres divinos, “[...] tiveram na história humana, em determinados momentos e contextos históricos, um papel relativamente progressista” (DUARTE, 2013a, p. 12); o segundo exemplo diz respeito aos avanços da ciência, que deveriam ser essencialmente humanizadores, mas que “[...] tem tornado possível a máxima alienação que é autodestruição da humanidade” (DUARTE, 2013a, p. 12).

A categoria gênero humano é histórica e sintetiza os resultados de tudo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. Então, para um indivíduo se tornar membro do gênero humano não basta nascer e viver em sociedade. Há que existir apropriação das objetivações genéricas para ser um representante legítimo do gênero humano. Portanto,

a individualidade não se forma a não ser pela formação da pessoa como um ser social, mas, quando se trata de uma sociedade dividida em classes, a socialidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 2013a, p. 14).

O desenvolvimento da individualidade em suas máximas capacidades, tendo em vista o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano, traduz o significado mais profundo da formação da individualidade para-si. Não obstante, para que a individualidade para-si se

efetive na vida de cada indivíduo, urge que a apropriação das objetivações genéricas em-si e para-si sejam socializadas universalmente.

Compreender que a individualidade humana é histórica e social não significa explicar o que os indivíduos são, mas o que eles podem vir a ser. O desenvolvimento livre e universal da individualidade humana depende das condições objetivas de cada sociedade e momento histórico. No âmbito da realidade social concreta, da mesma forma que as possibilidades da formação da individualidade para-si são criadas pelas condições objetivas da sociedade atual, as relações de dominação desta mesma sociedade também geram possibilidades de variadas e profundas formas de alienação (DUARTE, 2013a).

O que caracteriza a formação da individualidade para-si é a apropriação das objetivações genéricas pelos indivíduos em suas máximas capacidades e a relação consciente que cada um pode estabelecer com elas. Já a individualidade em-si é caracterizada pela relação imediata com as objetivações mais elementares produzidas pelo gênero humano (DUARTE, 2013a). Deste modo, no

[...] âmbito da prática social humana (na qual o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea – não sendo ela mesma um problema que ponha à consciência dos indivíduos – e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente (DUARTE, 2013, p. 146).

Diante disso, podemos afirmar que a individualidade em-si é essencialmente alienada e alienante? Não! Pois, apenas aparentemente a formação da individualidade em-si apresenta-se como sinônimo de alienação, não obstante, não podemos cometer tal equívoco classificando a formação do ser em-si como um processo alienante, uma vez que cada indivíduo para se tornar para-si, precisa, antes, se tornar em-si, pois o mundo humano “não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver” (LEONTIEV, 1978, p. 166). A resolução de tais *problemas* se dará mais fácil e rapidamente na medida em que os indivíduos são ensinados a resolvê-los e “mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta o encontra pela primeira vez” (LEONTIEV, 1978, p. 167), para que ela possa ascender cada vez mais do ser em-si ao ser para-si.

Na realidade, é impossível separar as dimensões em-si e para-si, já que não há possibilidade de dizermos: para tal situação serei só para-si ou neste momento serei um ser só

em-si, pois, uma vez consolidado o ser para-si, eles (em-si e para-si) caminham entrelaçados na vida dos indivíduos, estabelecendo-se uma relação dialética entre ambos. Trata-se de uma das premissas do materialismo histórico-dialético: *superação* da realidade por *incorporação* dos aspectos positivos. Sendo assim, uma vez incorporado o ser em-si urge superá-lo alcançando o ser para-si, contudo, este último não será alcançado se o ser em-si não for incorporado e superado, por meio de processos educacionais intencionais.

A individualidade em-si se torna alienada quando ela *caminha sozinha*, ou seja, quando se constitui na finalidade central da vida dos indivíduos, e “[...] o simples fato de que a maioria dos homens não possa se apropriar de um determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, um indicador do grau de alienação existente nas relações sociais” (DUARTE, 1999, p. 132).

Outro aspecto a destacar é que a apropriação destas objetivações, a formação do ser em-si e para-si não ocorre de forma linear e individualmente, tratando-se de um processo coletivo de mediação e de transmissão do ser mais desenvolvido ao ser menos desenvolvido. É um processo educativo de transmissão de conhecimento de geração para geração, em que o ser menos desenvolvido deve aprender e se apropriar de tais objetivações, do contrário não pode ser considerado um legítimo representante da espécie humana. Por exemplo:

A comunicação pela linguagem ou a aptidão para utilizar instrumentos e utensílios transmite-se evidentemente de geração em geração; neste sentido, elas são propriedades da espécie humana. O indivíduo em quem, por uma razão qualquer, se não formaram na ontogênese propriedades deste tipo [...] não pode ser considerado um verdadeiro representante das características do homem moderno, por pouco que dele se distinga pelos seus caracteres morfológicos (LEONTIEV, 1978, p. 164).

Assim, para se desenvolver no plano ontogenético, o homem deve se apropriar das produções de sua espécie – as objetivações do gênero humano acumuladas ao longo da história – todavia, estas objetivações do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade não se acumulam pela via da hereditariedade, pela filogênese, ou seja, pelas leis biológicas. Se ocorresse desta maneira não seria preciso que as crianças fossem ensinadas a andar, falar, comer, controlar os esfíncteres, etc.; seria necessário apenas esperar a idade certa, que tudo isso ocorreria de forma natural, espontânea e então poderíamos dizer que no *Homo Sapiens* a ontogênese também repete a filogênese e que as diferenças entre os indivíduos se devem à herança biológica, à cor da pele, à origem nacional, entre outros. E hipoteticamente,

se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do

comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma e mesma espécie (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Contudo, a gênese destas diferenças é de outra ordem e inclusive resulta de diferenças de classes e de processos alienantes do sistema capitalista de produção, pois as desigualdades entre os membros do gênero humano não são naturais, não se restringem ao desenvolvimento biológico de cada indivíduo singular. A origem das desigualdades entre os homens é um produto social, portanto, “ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 274).

O processo de apropriação das objetivações humanas começa na mais tenra idade, sendo assim, a humanização do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade iniciam-se a partir do nascimento e complexifica com o passar dos anos.

Diante do exposto, reconhecemos a origem social do psiquismo humano e que as diferenças de classes e os processos alienantes produzidos pelo sistema capitalista de produção são fatores determinantes nas diferenças entre os homens – sejam elas materiais ou ideais –, e não concordamos com a ideia de herança biológica no desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que,

esta vem alimentar, em psicologia, as ideias da discriminação racial e nacional, do direito ao genocídio e às guerras de exterminação. Ela ameaça a paz e a segurança da humanidade. Ela está em contradição flagrante com os dados objetivos das investigações psicológicas científicas (LEONTIEV, 1978, p. 258).

Baseando-se nas produções da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, concordamos com Saviani (2012c, p. 13) ao proferir: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica”.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que,

evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não depende.

1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar

A priori, no processo educativo, o objetivo a ser atingido é o máximo desenvolvimento dos indivíduos, entretanto, ele não se concretizará sem objetividade, planejamento e intencionalidade da parte de quem ensina⁶. Porém, o que ensinar? Ora, devemos ensinar os conteúdos clássicos⁷ da educação escolar, como afirma Saviani (2012c) e Saviani e Duarte (2012). Deste modo,

concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2009, p. 94).

Entretanto, como ensinar tais conteúdos? A escolha dos métodos, dos meios e das técnicas mais adequadas para ensinar é prerrogativa do professor. O que se deve ter em mente é que conteúdo e forma constituem uma unidade, portanto, mantêm uma relação dialética. Logo, apenas a presença de conteúdos no ensino não se efetivará em aprendizagem, tal prerrogativa se estende também aos métodos, aos meios e às técnicas de ensino. Assim, conteúdo e forma podem ser considerados como polos opostos interiores um ao outro (MARTINS, 2012).

Contudo, reivindicar o ensino e a transmissão de conhecimento não representaria, necessariamente, um retrocesso à Escola Tradicional? O processo educativo não deve ser atraente e significativo aos alunos? O processo educativo pode e deve ser significativo e atraente aos alunos, entretanto, não deve constituir-se em um significado e atração imediatos,

⁶ No sistema capitalista de produção, para que esse objetivo se concretize, é necessário enfrentamentos e disputas políticas por projetos educacionais que visem o desenvolvimento para-si da classe trabalhadora.

⁷ Clássico: aquilo “[...] que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elementos de sua plena humanização” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30).

portanto, as vontades e os interesses cotidianos e simplistas dos alunos não devem guiar o processo educativo, pois nem sempre o processo de ensino e aprendizagem será prazeroso.

“A ascese erótica da prática educativa escolar é assim, de mão dupla: move-se do viver espontâneo para o universo das formas culturais elaboradas e vice-versa” (FONTE, 2010, p. 137-138). O prazer tem mediações diferenciadas na educação escolar, ele se dá na relação erótica entre indivíduos e conhecimentos. “A função [...] erótica da educação escolar também possibilita uma nova relação do indivíduo com as objetivações genéricas mais elaboradas” (Idem, p. 138). Aqui entra a necessidade de diferenciar o educando empírico do educando concreto e ter ciência que os interesses do primeiro são imediatos e não refletem os reais interesses do segundo. Enfim, “é necessário convencer muita gente que também o estudo é um trabalho, e muito cansativo, com um seu especial tirocínio, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e também com sofrimento” (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1549 apud SAVIANI, 2012b, p. 136).

Estes são os principais aspectos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, objetivando que a escola cumpra sua função social: o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas capacidades, tendo em vista o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano. A partir disso, apresentaremos, a seguir, o contexto histórico da origem da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos teóricos e metodológicos, objetivando nos munir de subsídios teóricos para analisar e empreender a crítica ao EaD, tendo como base esta teoria pedagógica.

1.1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: origem e história

De 1964 a 1985 o Brasil foi governado pelo Regime Militar. Tal período caracterizou-se predominantemente pelo cerceamento da liberdade de expressão, bipartidarismo, exclusão dos direitos políticos, entre outros aspectos. O processo de redemocratização se iniciou em 1984, período marcado por um amplo debate sobre os conceitos autonomia, descentralização, gestão democrática, controle social e outros aspectos da gestão deliberativa que pudessem vir a garantir um processo democrático de gestão da coisa pública (SANTOS NETO, 2007).

E foi nesse clima de transição democrática – entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980 – que ocorreram várias mobilizações culturais, políticas e pedagógicas

demarcando a política educacional e a pedagogia oficial do Regime Militar. Tais mobilizações tiveram como motor as Teorias Crítico-Reprodutivistas, assim denominadas por Saviani (2009). Estas teorias trouxeram contribuições significativas, já que postulam não ser possível compreender a educação sem considerar as influências do contexto político, econômico e social do momento histórico a ser analisado, por outro lado, se fizeram acompanhadas de limitações ao defenderem que pouco resta à escola além de reproduzir as relações sociais do sistema capitalista de produção. Assim, Saviani (2009, p. 15) argumenta:

Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista.

Não teríamos então outra saída? Seríamos, nós todos, reféns de uma ordem superior – o capitalismo – da qual não teríamos força para nos libertarmos? Teria o capitalismo vida própria? Ou trata-se de mais uma visão fetichizada dos fenômenos sociais?

O fetiche⁸ pressupõe a naturalização de algo que é social. O que foi produzido pelo próprio homem é visto como algo que tem vida própria. Portanto,

[...] uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada [...] (DUARTE, 2004, p. 9).

Ora, como vimos na análise feita por Duarte (2004), aquilo que foi criado pelo homem, por ele pode ser transformado e modificado, contudo há que estar atento e

[Desconfiar] do mais trivial, na aparência singela. E [examinar], sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de

⁸ Fetiche é definido como um “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto” (FERREIRA, 1993, p. 250). Desta forma, fetiche é um fenômeno que possui origem religiosa, já que envolve o culto a algo que se atribui poderes sobrenaturais (DUARTE, 2004). Karl Marx, em O Capital, afirma que o que atribui valor a algo é o trabalho humano. As mercadorias podem ser trocadas e comparadas quantitativamente, por possuírem em comum o trabalho humano, desta forma, o valor de troca é uma relação social, relação entre os seres humanos. Assim, como imagens religiosas não possuem poder por si mesmo, pois quem possui o poder são os seres humanos, “também as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria” (DUARTE, 2004, p. 10).

arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, s.a., s.p.).

Recorremos ao excerto desse poema para afirmarmos, tal como proposto pelo materialismo histórico-dialético, a necessidade de se pensar pela lógica dialética objetivando a legítima inteligibilidade do real, ou seja, urgem análises que revelem os fenômenos sociais na essência, na concretude e na realidade. No entanto, a essência do fenômeno não se apresenta imediatamente, determinando um enfoque analítico que supere a sua *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976).

Referindo-se a esse fato, Kosik (1976) ressalta que os fenômenos penetram na vida humana de forma imediata e assumem um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade. Para ele, ao mundo da pseudoconcreticidade, entre outros, pertence “[...] o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976, p. 15). Assim, no mundo da pseudoconcreticidade, “[...] a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas em certos ângulos e aspectos” (Idem, p. 15).

Dessa maneira, para compreendermos o fenômeno em sua totalidade, precisamos ir além das aparências e buscar a compreensão do fenômeno em suas múltiplas determinações.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p. 20, grifo do autor).

No que concerne ao nosso objeto de estudo, questionamo-nos se o EaD não seria um fenômeno de endeusamento dentro da educação escolar, em que tecnologia, sofisticação e modernização são palavras-chave numa busca fetichizada, no âmbito das TIC, de soluções para os problemas do sistema de ensino brasileiro, especialmente, no que se refere à expansão de vagas no Ensino Superior e à necessidade de formação de professores em nível superior. Esse questionamento somente será esclarecido na medida em que analisemos o Ensino a Distância a partir do proposto por Kosik (1976): indo além das aparências do fenômeno em

análise, superando sua pseudoconcreticidade ao revelar sua essência como síntese de múltiplas determinações.

A partir do contexto político exposto, da necessidade de uma teoria crítica da educação, contudo, não reprodutivista, e inspirado no materialismo histórico-dialético foi que Dermeval Saviani iniciou a sistematização da proposta contra-hegemônica, hoje denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Diferentemente dos autores das teorias crítico-reprodutivistas, que não viam saídas no campo educacional, Saviani (2011b), ciente das determinações da sociedade sobre a educação, contudo, tendo clareza de que o que foi produzido pelo homem, por ele pode ser modificado, afirma ter elaborado uma *teoria da educação e não sobre a educação*.

Para Saviani (2011b) as teorias crítico-reprodutivistas são teorias *sobre a* educação e não podem ser classificadas como teorias pedagógicas, pois elas analisam a educação e sua relação com a sociedade, entretanto, não objetivam formular diretrizes para orientar a prática educativa.

Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2011b, p. 401).

Em suma, são *teorias sobre a educação* aquelas que têm como objetivo compreender e explicar o funcionamento da educação, sem, no entanto, propor soluções para a prática educativa. Já as *teorias da educação* focalizam a prática educativa. A nosso ver, a Pedagogia Histórico-Crítica incorpora estas duas classificações e as supera, desta forma, ela pode ser classificada como uma teoria *sobre e da* educação, já que, além de compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, busca alternativas e orientações para a prática educativa. Destarte,

[...] a pedagogia crítica implica clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012c, p. 86).

Assim como sinalizou Vigotski, que a construção da psicologia científica não se daria por meio “da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo” (DUARTE, 2008,

p. 40), Saviani (2011b) faz uma analogia muito semelhante à de Vigotski. O primeiro defende que a psicologia científica deve abarcar e explicar cientificamente os fenômenos psíquicos de forma universal, deste modo, “Vigotski afirma ser necessário uma teoria que desempenhe para a psicologia o mesmo papel que a obra *O Capital*, de Karl Marx, desempenha para a análise do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 41, grifos do autor). Já o segundo afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é de inspiração marxista e que isto não significa extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica.

Pois como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2011b, p. 422).

A análise da citação anterior nos mostra que adotar fidedignamente a Pedagogia Histórico-Crítica compreende não só a adoção de uma concepção pedagógica, mas sim a adoção de uma concepção materialista, histórica e dialética de mundo e de homem. Este posicionamento exige de seus adeptos certa postura perante à luta de classes, no qual não há espaço para relativismo e neutralidade. Exige-se uma posição coerente na luta pela superação do capitalismo e “quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica” (DUARTE, 2011, p. 7).

Diversas obras⁹ têm contribuído para a consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica. Reconhecemos que se trata de uma teoria recente, que se encontra em construção, afinal pouco mais que “três décadas, em termos de história, talvez ainda represente pouco” (FONTE, 2011, p. 39); por outro lado, sabemos que assumir tal empreitada significa aderir a uma luta revolucionária e histórica para a libertação do gênero humano, e não nos importa que ela não se efetive no tempo histórico de nossas vidas singulares, pois nossa luta – além de não se limitar à libertação de um único ser particular, e sim à libertação da humanidade – é incansável.

Destarte, objetivando nos posicionar de forma alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica e aderindo a esta luta incansável: “a plena humanização das relações entre os indivíduos alcançadas por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual

⁹ Arce; Martins (2009 e 2010); Duarte (1999 e 2007); Duarte e Saviani (2012); Duarte e Della Fonte (2010); Facci (2004); Marsiglia (2005 e 2011); Marsiglia e Batista (2012); Martins (2007); Martins (2012); Pasqualini (2006 e 2010); Silva Júnior (1994) entre outros.

universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2011, p. 20), é que apresentaremos, brevemente, a seguir, os fundamentos teóricos e metodológicos desta teoria pedagógica.

1.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos teóricos e metodológicos

Como vimos, o estofado teórico desta pedagogia é o materialismo histórico-dialético e, portanto, ela se engaja na luta socialista almejando a transformação da sociedade e não sua manutenção. Segundo Saviani (2012b), a formulação da expressão Pedagogia Histórico-Crítica

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2012b, p. 80, grifos do autor).

Confirmamos na citação do autor o engajamento desta teoria pedagógica à luta socialista, e cabe afirmar que a luta pela transformação social não pode ocorrer apartada da teoria, o que não significa transformá-la nos moldes hegelianos. Nas palavras de Fonte (2011, p. 39): “[...] não se trata de transformar a luta socialista em uma conversação ou em combates fraseológicos que se esquecem do mundo existente efetivo (ao molde do projeto revolucionário dos jovens hegelianos)”.

Marx afirmou que “a ignorância nunca foi útil a ninguém” (KONDER, 1995, p. 53 *apud* FONTE, 2011), sendo assim, a teoria se apresenta como uma importante aliada à luta socialista. “Portanto, as lutas ideológicas no campo da produção do conhecimento configuram-se como um aspecto de lutas efetivas mais amplas pela superação do capitalismo, assim como também o é o fortalecimento e a valorização da escola” (FONTE, 2011, p. 38) e de sua especificidade tão defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Deste modo, ao defender a escola e sua especificidade, esta corrente pedagógica objetiva: o ensino de conteúdos de forma planejada, intencional e sistematizada pelo professor; a necessidade de se ter clareza entre o que é clássico, principal e secundário, em educação escolar; a dialética entre conteúdo e forma nos processos de ensino e aprendizagem; a diferença entre educando empírico e concreto (anulando as ideias defensoras de que as

vontades e interesses dos alunos devem conduzir o ensino). A defesa de todos estes aspectos tem um propósito: a humanização dos indivíduos em suas máximas capacidades, por meio da apropriação das riquezas materiais e imateriais produzidas pelo gênero humano, tornando-as a segunda natureza de cada indivíduo.

Há uma passagem na clássica história de Lewis Carrol – *Alice no País das Maravilhas* – em que a garota perdida na floresta encontra o sorridente Gato de Cheshire e lhe pergunta:

- [...] – Pode me dizer, por favor, que caminho tomar para sair daqui?
- Depende de onde quer chegar – respondeu o Gato.
- Não importa muito onde... – disse Alice.
- Então não importa qual caminho – replicou o Gato.
- ... desde que eu chegue *em algum lugar* – acrescentou Alice, explicando.
- Isso você com certeza vai conseguir – disse o Gato –, se andar bastante (CARROL, 2010, p. 104-105, grifos do autor).

Recorremos a este excerto da obra de Carrol para ilustrar que realmente *para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve*, mas também para defender que tal prerrogativa jamais deve estar presente no trabalho educativo, pois ele é essencialmente intencional e planejado. Os professores não podem encarnar a personagem Alice na profissão docente, pois o objetivo do trabalho educativo, nesta perspectiva, não é chegar a qualquer lugar, mas alcançar o máximo desenvolvimento dos alunos. Entretanto, sabemos que não é escolhendo qualquer *caminho* que atingiremos o objetivo da educação escolar e lograremos êxito no desenvolvimento dos alunos. “[...] agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos” (SAVIANI, 2007, p. 60).

A atividade de ensinar é trabalho¹⁰, constituindo-se em uma ação teleológica, cuja finalidade deve ser definida previamente pelo professor selecionando os meios adequados para atingir tal objetivo. Após cada aula, cada unidade, cada semestre o professor deve recorrer à autoavaliação e analisar se o objetivo foi alcançado com êxito ou não, refletindo sobre as possíveis causas dos êxitos ou erros, visando aprimorar o trabalho. Não se trata

¹⁰ O conceito de trabalho aqui não se refere à atividade assalariada, mas sim à atividade intencional do agente que antecipa mentalmente a finalidade e o resultado de sua ação, diferenciando-se dos animais que realizam determinada ação por instinto. Além disso, o produto do trabalho deve satisfazer alguma necessidade humana e a realização da atividade requer o emprego de meios de trabalho, no que se incluem as condições socialmente postas para a realização da atividade. Em síntese, “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito, em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p. 256).

apenas de antecipar mentalmente a atividade, mas também, após executar a atividade, repensar o que foi planejado e como foi colocado em prática.

O professor é um profissional que deve ter o seu plano traçado para *cada turma e aula lecionada*, e, por um lado, não recorrer ao improviso e imediatismo, ou por outro, recorrer às fichas e cadernos nunca atualizados. Cada vez mais se vê, por meio do ensino apostilado, pelo EaD e outros modismo impostos como inovações, a destituição da autonomia e liberdade para o exercício da docência, na medida em que o trabalho do professor tem passado por uma nova divisão social do trabalho, em que o ofício de ensinar tem sido parcelado em inúmeras fases.

Em pesquisa anterior, de iniciação científica, investigamos as políticas de apostilamento que se seguiram à municipalização do ensino e nessa ocasião pudemos compreender como a supervalorização de um recurso didático, como as apostilas, pode influenciar toda a organização do trabalho escolar, introduzindo elementos da privatização do ensino, da mercantilização da educação e da renovação do ideário do tecnicismo pedagógico. Chamou-nos a atenção o fato de que os professores passaram a receber treinamentos para utilizar o material, anualmente, nos cursos de formação continuada que as secretaria de educação oferecem, após a adoção do sistema de ensino apostilado e isso consistia numa estratégia de prescrição de tarefas aos professores, com a consequente perda do controle sobre seu próprio trabalho (CARVALHO, 2009).

Hoje, o ensino apostilado representa um esvaziamento ainda maior do controle do professor sobre o seu trabalho do que aquele que pode ser proporcionado pelo uso do livro didático determinado pelo Estado. O sistema apostilado, assim como o livro didático, podem ser utilizados como instrumentos importantes para a implementação do currículo, mas tendem a oferecer ao professor uma sequência de conteúdos selecionados e organizados previamente, o que pode limitar sua autonomia (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 170).

Entendemos que o planejamento, mesmo que tenha como base o livro didático ou a apostila, é apenas um norte, uma direção que devemos seguir, pois durante o processo de ensino e aprendizagem, diversos aspectos ocorrem e, às vezes, devemos adequar o planejamento a cada situação. Em outros momentos, não precisamos adequar nada, pois tudo o que planejamos foi efetuado com perfeição.

A educação atual não pode ser confundida com a educação das comunidades primitivas ou fundada na filosofia de vida, que se caracteriza por ser simples, homogênea e assistemática. Atualmente, a sociedade se encontra num nível de complexidade e de avanço tecnológico e científico que exige que o indivíduo seja educado na escola complexa e sistemática, portanto, “quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em

educação), é porque não nos contentamos com a educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação” (SAVIANI, 2007, p. 60).

As condições reais de ensino nos sistemas públicos brasileiros, por vezes, colocam os professores em situações que são obrigados a utilizarem o caderno amarelado com velhas notas de aula ou seguem as instruções contidas nos manuais do professor, uma vez que não consegue planejar suas aulas pela precarização, pela massificação e pela desvalorização do magistério, em que os docentes não possuem tempo e/ou condições físicas e cognitivas para planejar suas aulas, pois enfrentam jornadas de trabalho extensas e exaustivas, bem como as injunções estatais que disciplinam até mesma as práticas pedagógicas na sala de aula.

Entretanto, existem também os professores que lutam pelo resgate de sua autonomia e não querem seguir o que o livro didático ou a apostila impõem como forma oficial de se lecionar – que nem sempre significa ensinar, porém, planejar aula demanda tempo, recursos materiais, mas não nos olvidemos que as condições laborais da profissão docente não são favoráveis, situando-as diante de uma luta diária pelo direito de ensinar:

Na luta do professor pelo resgate de sua autonomia para a seleção e organização dos conteúdos na sala de aula, tanto o livro didático quanto as apostilas podem se converter em recurso se forem apropriados pelo professor, de modo que ele tenha liberdade de utilizar esse material para subverter a ordem de exposição do conteúdo, cotejar com as ideias apresentadas em outros materiais, propor uma reflexão crítica aos alunos. Contudo, há que se considerar que esse uso demanda tempo de pesquisa e preparo das aulas. Em última análise, a autonomia do professor e o controle sobre seu trabalho estão diretamente relacionados às condições laborais (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 171).

Cada turma e cada aluno têm suas especificidades, cabe o professor reconhecê-las e elaborar seu planejamento em virtude do conhecimento de tais especificidades e dos conhecimentos, saberes e conteúdos que devem ser ensinados para que se efetive o desenvolvimento dos alunos em suas máximas capacidades. No Ensino a Distância, o planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos levam em conta as especificidades de cada turma e de cada aluno? O EaD preserva esta etapa do trabalho docente, a aperfeiçoa ou a degenera?

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente,

é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, 1998, p. 88).

Desta forma, o trabalho educativo, na Pedagogia Histórico-Crítica, não é apartado da concepção afirmativa do ato de ensinar¹¹. Neste ponto, chegamos à especificidade da escola: *ensinar*. Na definição de Saviani (2012c, p. 84),

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Dessa maneira, a especificidade da escola reside no fato de ser um espaço constituído historicamente com a finalidade de socialização de conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos e artísticos, por meio de métodos que possam adequar os mesmos ao nível dos alunos, sob a mediação de um profissional com formação teórica e prática para planejar, proporcionar a relação ensino e aprendizagem e avaliar, tendo em vista a humanização dos indivíduos pela apropriação das objetivações para-si.

Portanto, não é qualquer conhecimento, qualquer conteúdo que deve estar presente no currículo escolar e conduzir o trabalho educativo. O ato educativo pode ser sintetizado nos conteúdos que devem ser ensinados e na forma de ensiná-los, objetivando que os conteúdos sejam realmente apreendidos pelos alunos de forma irreversível, tornando tais conteúdos sua segunda natureza.

Consequentemente, 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012c, p. 13).

Quando o autor afirma que devemos produzir no indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto de homens, retomamos que no *Homo Sapiens*, a ontogênese não repete a filogênese, sendo necessários processos educativos intencionais para que o indivíduo se torne humano, sendo a escola lócus privilegiado para a humanização dos indivíduos (LEONTIEV, 1978).

¹¹ Sobre concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar e defesa do ato de ensinar na educação infantil ver Duarte (1998) e Arce; Martins (2010), respectivamente.

Quais elementos culturais devem ser assimilados pelos alunos? Ora, o principal, o fundamental, o essencial. Mas como distinguir o principal do secundário? O fundamental do acessório? O essencial do acidental? É possível distingui-los pela noção de *clássico* (SAVIANI, 2012c).

O tradicional se distingue do clássico pelo fato de que o

tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado [...]. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Portanto, clássico não pode ser considerado como sinônimo de velho, antigo, tradicional, ou seja, elementos que são clássicos não são considerados clássicos pelo tempo de existência, mas sim por “[...] sua validade extrapola[r] o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2012c, p. 87). O autor exemplifica tal aspecto afirmando que

é por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar do Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade (SAVIANI, 2012c, p. 87).

Podemos exemplificar também com brincadeiras e histórias do universo infantil, que encantaram nossos pais, avós, bisavós e que continuam encantando as crianças atualmente. Os contos dos irmãos Grimm e de Charles Perrault, bem como as obras *O Mágico de OZ*, de Lyman Frank Baum; *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, e *O Pequeno Príncipe*, de Antonie de Saint-Exupery são clássicos da literatura infantil, da mesma forma que Monteiro Lobato, Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha podem ser considerados clássicos contemporâneos da literatura infantil brasileira. Desta forma, clássicos são os elementos que se mantêm válidos independentemente da época e do momento histórico.

É a partir da definição de clássico que Saviani (2012c) nos chama atenção para o fato de não se perder de vista a função, as características, os elementos clássicos da educação

escolar. Assim, clássico na escola é a transmissão de conhecimento sistematizado; é o professor ensinando aos alunos. De tal modo “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012c, p. 14).

Em síntese, o que deve ser socializado na escola são os saberes clássicos, ou seja, são os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, portanto, a socialização de conhecimentos espontâneos, fragmentados e populares não deve ser o objetivo da escola. Para a socialização de tais conhecimentos a existência da escola não é necessária. O conhecimento popular, mistificado é um momento anterior e inferior ao conhecimento sistematizado. Só conseguimos avaliar o popular como tal porque já tivemos contato com o conhecimento em sua forma superior. Será que a modalidade de Ensino a Distância proporciona este movimento? Como os conhecimentos clássicos aparecem no EaD? Há o contato direto com as obras clássicas ou os alunos têm contato apenas com os manuais, compêndios e apostilas? Em suma,

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos popular como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2012c, p. 14).

Desta maneira, o currículo escolar deve ser organizado em função dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, do saber sistematizado, da cultura letrada. E para se apropriar desses saberes impõe-se uma primeira exigência: o domínio da leitura, da escrita, dos números, da natureza e da sociedade. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2012c, p. 14).

O autor reconhece que tudo isso é muito óbvio e que todas as pessoas sabem que são esses os conteúdos que devem ser ensinados na escola, mas nos lembra de que frequentemente o que é óbvio acaba sendo esquecido e exemplifica como as datas comemorativas¹² que são incluídas no currículo escolar acabam confundindo atividades que deveriam ser curriculares com as que deveriam ser extracurriculares.

¹² “[...] a Semana Santa, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, a Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa e etc. [...]” (SAVIANI, 2012c, p. 15).

Atualmente, a integração destas datas comemorativas no currículo escolar pode ter sido excluída em alguns casos, ou a atenção direcionada a elas pode ter diminuído, não obstante, o que não podemos perder de vista é que a secundarização dos conteúdos clássicos ou o esfacelamento do currículo escolar tem ocorrido de forma velada por meio de projetos que tem como temas: a educação para o trânsito; a educação ambiental; campanhas contra a dengue; contra o piolho; o respeito à diversidade e etc., isto é, os chamados temas transversais e “[...] acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (SAVIANI, 2012c, p. 87). Cada vez mais, a escola tem assumido essa função assistencialista e pós-moderna. Na verdade, desde o surgimento da escola existe a disputa pela sua função social: higienização da sociedade; moralização; atendimento aos desvalidos; guardar crianças, entre outros. No entanto, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos clássicos é algo ainda não alcançado plenamente, pois, dentre outros motivos, a divisão social do conhecimento e o projeto burguês de educação para a classe trabalhadora não têm interesse em alcançar essa plenitude.

Cabe sinalizar que não desconsideramos a relevância dos temas citados, entretanto, concordamos com Saviani (2012c), ao afirmar que esta atitude abre brechas, e corre-se o risco de o que é secundário tomar lugar do que deveria ser principal, descaracterizando o trabalho educativo. A partir disto, o autor assevera:

Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciência naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados e, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo (SAVIANI, 2012c, p. 87).

Para evitar equívocos do que deve ou não integrar o currículo escolar o autor recupera a distinção entre *curricular* e *extracurricular* e expõe:

[...] reservo para o termo *currículo* as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações antes mencionadas, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2012c, p. 88, grifo do autor).

Nesta direção, Saviani (2012b) nos leva a refletir e concluir o quão sem sentido são as atividades extracurriculares na escola e como elas nada ou pouco enriquecem as atividades curriculares na forma em que são implantadas. Ora, uma peça teatral na escola constitui-se num recurso didático muito rico desde que esteja relacionada com o currículo escolar.

Contudo, ela vem a descaracterizar o trabalho educativo, a partir do momento em que o professor é interrompido no meio de sua aula e lhe dizem: – *Professor! É para descer no pátio com os alunos. Eles assistirão um teatro.* E o professor para sua aula e vai com seus alunos *prestigiar* a atividade extracurricular encomendada, de forma súbita, pela secretaria da cultura e não pode questionar, pois corre o risco de ser taxado de intransigente porque prefere que seus alunos fiquem em sala de aula aprendendo os conteúdos clássicos a ver uma peça de teatro *divertida*, em horário de aula, que não possui nenhuma relação com o currículo. Isso também pode ser exemplificado com ensaios para festa junina, para o desfile de aniversário da cidade ou para palestras com as mais variadas temáticas.

Tais situações revelam o espontaneísmo do trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas; a secundarização e não objetividade do processo educativo; a perda de autonomia do professor e até mesmo de coordenadores e diretores que, às vezes, não podem defender a prioridade dos conteúdos curriculares e questionar propostas, de outras secretarias, que pouco enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, quando não só vem a atrapalhá-lo.

Essa defesa implica a prioridade do conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2009, p. 50).

Entretanto, não é qualquer conteúdo que promoverá o desenvolvimento dos alunos, e acabará com a farsa do ensino. Por isso é que se deve identificar e selecionar os conteúdos clássicos que devem ser ensinados pelo professor e aprendidos pelos alunos. Contudo, é preciso meios adequados para atingir tal objetivo, ou seja, é necessário reconhecer a dialética entre conteúdo e forma.

Todavia, a valorização da transmissão de conhecimento, do ensino, da intencionalidade pedagógica, da educação escolar formal, do trabalho do professor não aparenta ser um anacronismo e um retrocesso à Pedagogia Tradicional?

Para esta pergunta quem nos dá a resposta é Saviani (2009) ao classificar como teorias não críticas em educação a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Na Pedagogia Tradicional, o cerne do processo de ensino e aprendizagem é a transmissão de conhecimento pelo professor. Na Pedagogia Nova, o foco desloca-se para o aluno, situando-se o cerne da ação educativa na relação professor-aluno e na forma como o aluno aprende e pode construir seu conhecimento, portanto, na relação intersubjetiva. Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios, do método e da técnica, de modo que professores e alunos ocupam posição secundária no processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que para a Pedagogia Tradicional a questão central é o *conteúdo a se aprender*, para a Pedagogia Nova a atenção é voltada para a forma, para o *aprender a aprender*, e para a Pedagogia Tecnicista o que importa é *aprender a fazer*.

Observa-se uma fragmentação nas teorias citadas acima, pois ora se voltam apenas para o conteúdo, ora se voltam apenas para a forma, meios e técnicas de ensino. Então, apoiadas em Saviani (2009), respondemos que a defesa do ensino, da transmissão de conhecimento, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica não representa um retrocesso à Escola Tradicional, uma vez que, pautada na lógica dialética, esta corrente teórica não confere especial atenção a apenas um ou outro elemento que permeia o processo de ensino e aprendizagem, mas encara tal processo como síntese de múltiplas determinações, não podendo manter o foco apenas no conteúdo ou apenas na forma de ensinar, mas sim, na relação dialética entre conteúdo e forma. Além do mais, esta pedagogia se difere das demais por seu posicionamento crítico frente à luta de classes e por não ter uma concepção idealista entre educação e realidade social.

A transmissão do conhecimento ocorre em todas as pedagogias (tradicional, nova, tecnicista, etc.), porém, a diferença reside na dimensão do conhecimento é que transmitida: teórica; prática; complexa; simples; utilitarista; pragmática; especulativa, etc. Tais dimensões correspondem ao tipo de homem que a sociedade requer a cada momento histórico. Saviani (2012c), na tradição dos pensamentos de Karl Marx e Antonio Gramsci, propõe uma educação integral para os indivíduos, almejando a superação da sociedade capitalista. Portanto, a formação integral demanda que os currículos, as práticas de ensino, os conteúdos sejam os mais ricos, os mais desenvolvidos e complexos. Isso envolve a transmissão das objetivações em-si e para-si (DUARTE, 2013a). Sobretudo, requer o ato de ensinar que é negado pelas outras pedagogias. No Ensino a Distância a prática, o simples, o utilitarismo, o pragmatismo se acentuam em nome da maior operacionalidade, eficiência e eficácia. Ele é utilitarista, porque trata-se de uma política de massificação da informação, que reduz a apropriação do conhecimento ao mero acesso à informação objetivando atingir uma parcela significativa da

população economizando tempo e recursos materiais e imateriais. Ele é pragmático porque se fundamenta numa teoria pedagógica que supervaloriza a prática, a leitura e a escrita por si, sem mediações mais complexas do professor. Estes aspectos tornam o EaD eficaz e eficiente do ponto de vista do capital, trata-se de uma educação produtiva e com fluxo, no entanto, isso do ponto de vista da formação humana é profundamente ineficaz e ineficiente. Portanto, não se trata de combater as outras teorias pedagógicas, mas superá-las tendo em vista a função social da escola e do trabalho docente: ensinar promovendo a humanização nos indivíduos.

Mas como ensinar? Qual metodologia empregar? Quais meios? Quais materiais? Este trabalho cabe ao professor. É tarefa dele organizar os “[...] meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2012c, p. 13).

Portanto, para que a escola exerça sua função precípua não é suficiente que o conhecimento clássico esteja presente no currículo, ou seja, só o conteúdo não basta, urge que a dialética entre conteúdo e forma esteja presente nos processos de ensino e aprendizagem.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2012c, p 17).

A Escola Nova criticou a Escola Tradicional por centrar o trabalho educativo na transmissão do saber escolar. O autor considera procedente tal crítica, uma vez que o objetivo a ser alcançado definirá os métodos e práticas a serem empregadas na escola, entretanto, na Escola Tradicional ocorreu uma inversão, “[...] na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (Idem, p. 17).

Consequentemente, afirma o autor, os teóricos da Escola Nova reduziram a transmissão de conhecimento ao âmbito mecânico, anticriativo, e como sinônimo de negação da liberdade. “Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (Idem, p. 17).

O que o autor ressalta sobre o automatismo é que só aprenderemos diversos conteúdos e/ou a executar diversas atividades se exercitarmos os mecanismos para dominar tais conteúdos e/ou atividades. Saviani (2012c) exemplifica este aspecto afirmando que para aprender a dirigir um automóvel é imprescindível que se repita várias vezes os mesmos

movimentos até se familiarizar com eles; o ato de dirigir se tornará a segunda natureza de cada indivíduo a partir do momento em que ele for praticado automaticamente.

É neste ponto que reside a liberdade e a criatividade na ação de tal ato. Enquanto o motorista tiver que deter a concentração e atenção em cada ação (dar seta, pisar na embreagem com o pé esquerdo, no acelerador com o direito, frear e pisar na embreagem, pisá-la novamente para mudar a marcha, etc.) não será livre para dirigir, pois para realizar sincronicamente todos estes atos, requer-se muita energia. Dessa maneira,

a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos (SAVIANI, 2012c, p. 18).

O mesmo é válido para a atividade de ler e escrever. No início o aluno gagueja, lê sílaba por sílaba, executa lentamente os movimentos da escrita. Com o passar do tempo, executando as mesmas tarefas várias vezes, vai internalizando tais ações e as executa automaticamente e liberta-se da atenção aos aspectos técnicos para executar operações mais complexas.

Por exemplo, um aluno do 1º ano do ensino fundamental que já lê algumas palavras, frente à proposta de ler um pequeno texto de trás para frente não executará com automatismo e liberdade como um adulto que já tornou o ato de ler e escrever sua segunda natureza. Para os alfabetizados, ler e escrever são praticados

[...] com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se não de modo espontâneo (SAVIANI, 2012c, p. 19).

Podemos exemplificar também, com o ensino da tabuada. É óbvio que inicialmente os alunos terão que compreender os mecanismos da tabuada. Depois de entenderem porque duas vezes seis é igual a doze, e incorporarem meios para contar, lançando mão de recursos como desenhos, contagem na mão, ou utilizando outros objetos, faz-se necessário que os alunos superem tal etapa, memorizando a tabuada. Afinal, não poderão ficar o resto da vida consultando a ficha, contando nos dedos ou fazendo desenhos, quando necessitarem efetuar uma operação matemática que envolva a multiplicação.

No entanto, “[...] a matemática moderna é incompatível com esses métodos que obrigam o aluno a decorar” (SAVIANI, 2007, p. 243). Não obstante, asseveramos que mecânico e vazio seria o ensino da tabuada se os alunos fossem obrigados a decorarem sem antes compreenderem os mecanismos da mesma. Após incorporarem os mecanismos, é necessário avançar, superar o estágio em que o aluno se encontra, esta é a lei do bom ensino, sempre objetivar avanço ao máximo desenvolvimento dos alunos.

Enfim, é necessário que se crie um *habitus*, frente às diversas atividades que são aprendidas, para que a aprendizagem crie uma situação irreversível, mas isso não se dará de modo natural, espontâneo e imediatamente prazeroso. É preciso repetir várias vezes para que haja uma real fixação dos conteúdos. “Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em, pelo menos, quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável” (SAVIANI, 2012c, p. 19), para que os alunos aprendam e fixem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo.

Porém, se a aprendizagem não se completa, ou seja, se não é criada a situação irreversível dos diversos conteúdos apreendidos, isso acarretará na regressão e os alunos esquecerão o que foi ensinado, todavia, não se tornou um *habitus*, um órgão de sua individualidade. “Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão” (SAVIANI, 2012b, p. 19). Portanto,

o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação (SAVIANI, 2012c, p. 107).

Diante do exposto, de que o processo educativo deve ser planejado sistematicamente pelo professor; de que a escola deve sim ensinar e transmitir os conteúdos clássicos da cultura letrada; de que conteúdo e forma estão unidos dialeticamente e de que a apropriação das objetivações genéricas deve se transformar em uma espécie de segunda natureza, cabe questionar: por que o cotidiano não deve ser o foco dos processos de ensino e aprendizagem e sim os conteúdos clássicos? Qual o problema em atrelar os conteúdos escolares à vida cotidiana dos alunos? Eles não seriam, inclusive, mais significativos e mais atraentes?

Para respondermos a estas perguntas, primeiramente, precisamos esclarecer a diferença entre educando empírico e educando concreto, para então discutirmos se as

vontades e interesses dos alunos devem conduzir o ensino. Saviani (2004b), apoiado em Marx, diferencia o empírico do concreto da seguinte maneira:

O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p. 229) no *Método da economia política*, “o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade de diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concreto significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais (SAVIANI, 2004b, p. 44-45).

Deste modo, o educando empírico é o que ele aparenta ser, é o imediato que se revela a nós. Já o educando concreto representa não só o que ele é, mas como chegou a ser o que é, ou seja, não é apenas a sua aparência que se apresenta a nós, mas sim sua essência. Cabe ao professor relacionar-se com o educando concreto que “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004b, p. 47). Contudo, o que é o aluno virtual? A modalidade de ensino a distância oferece subsídios para que o professor diferencie o aluno empírico do concreto, conhecendo-os profundamente?

O autor afirma que no processo educativo o educando empírico não tem os mesmos interesses do indivíduo concreto. O primeiro se interessa pelo cotidiano, pelo imediato, pelo mais simples e pelo mais rápido. O segundo, o indivíduo concreto, por ser síntese de múltiplas determinações da sociedade em que vive e frente às exigências desta sociedade, não pode ter como interesse o imediato, o cotidiano e sim a apropriação das objetivações genéricas.

O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto (SAVIANI, 2004b, p. 48).

Duarte (2007), baseado nos estudos de Ágnes Heller sobre a vida cotidiana, produziu contribuições significativas sobre a educação escolar e o conceito de vida cotidiana. Este conceito é definido por Heller (1977, p. 19 *apud* DUARTE, 2007, p. 31) como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” diretamente e indiretamente para a reprodução da sociedade. Já as atividades não cotidianas são aquelas que contribuem

diretamente para a reprodução da sociedade e indiretamente à reprodução do indivíduo singular.

Entretanto, não podemos confundir cotidiano como sinônimo de dia-a-dia, e englobar atividades que fazemos todos os dias como cotidianas e atividades que fazemos esporadicamente como não cotidianas (DUARTE, 2007). Desta forma, o trabalho de um escritor que escreve todos os dias não pode ser classificado como uma atividade cotidiana, posto que consiste numa produção

[...] no campo da arte, das objetivações genéricas para-si. Trata-se, portanto de uma atividade não-cotidiana, ainda que fosse realizada todos os dias. [...] Assim, por exemplo, ir ao banco sacar dinheiro não é algo que o indivíduo realize todos os dias, mas é uma atividade pertencente à vida cotidiana (DUARTE, 2007, p. 34).

Com isso, Duarte (2007) conclui que as objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana, enquanto as objetivações genéricas para-si formam a base da vida não-cotidiana. Afirmamos anteriormente a importância da apropriação de tais objetivações para o processo de humanização dos indivíduos; a necessidade de incorporá-las, porém, não se limitando ao âmbito das objetivações em-si; e que tal processo não se dará de forma natural e espontânea, portanto, se objetivamos que os indivíduos se desenvolvam em suas máximas capacidades a partir das objetivações em-si e para-si, há que submetê-los a processos educativos sistemáticos.

Não obstante, há críticas às pedagogias que defendem a transmissão de conteúdos, afirmando existir um distanciamento entre a educação escolar e a vida extraescolar dos indivíduos. Duarte (2007, p. 37) sintetiza este aspecto da seguinte forma:

O problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano.

Com o intuito de aproximar o que deveria ser ensinado na escola à vida cotidiana dos alunos, surgem propostas como a do texto *Na Vida Dez; Na Escola Zero*, de Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann.

Nele, os autores afirmam que a matemática escolar é apenas umas das formas de se fazer matemática. O núcleo do texto reside no uso da matemática na vida diária dos

indivíduos, que, segundo os autores, não aprenderam na escola o suficiente para resolver os problemas matemáticos que resolvem no dia-a-dia.

Assim, o aluno que trabalha na feira consegue mentalmente calcular o troco do freguês, porém, quando se pede que efetue com registro, o aluno faz de maneira equivocada. Abaixo segue o exemplo:

Freguês: Quanto é dois cocos?
MD: Oitenta.
Freguês: Tome, uma nota de duzentos. Quanto vai ser meu troco?
MD: Cento e vinte.
 No Teste Formal, MD mostrou o seguinte desempenho:
Examinador: Faça essa conta agora, 200 menos 80.
MD escreve

$$\begin{array}{r} 200 \\ -80 \\ \hline 800 \end{array}$$

E.: Como é que você fez?
MD: Abaixa o zero aqui e aqui (mostra os zeros do resultado). Aqui dá 8.

Figura 1: Teste formal e informal de matemática.

Fonte: CARRAHER; CARRAHER e SCHLIEMANN, 1982, p. 84.

Ao analisar o teste acima, os autores chegam à conclusão de que o ensino de algoritmos na escola para a realização de operações aritméticas pode se constituir em obstáculo para o raciocínio da criança. O que os autores não analisam é que nas relações de trabalho, principalmente na atividade de operador de caixa, erros não são admitidos, tanto pelo empregado, quanto pelo empregador. Portanto, a necessidade da atividade faz com que se opere corretamente, conscientemente ou não, com os cálculos matemáticos.

O erro que o aluno cometeu ao efetuar operação *duzentos menos oitenta* não pode ser considerado como resultante do ensino de algoritmos, que supostamente constituiu-se como um obstáculo. A nosso ver, tal erro consiste na falta de domínio de conceitos matemáticos para a realização de tal operação, como, por exemplo: a posição em que os números devem ficar no algoritmo; conceito de subtração; o conceito de classes e ordens dos algarismos e etc. Outra questão é que as operações matemáticas realizadas no dia-a-dia, apresentadas no texto citado, são limitadas às necessidades imediatas e não representam as máximas capacidades que um indivíduo pode chegar frente a tal área do conhecimento. O conceito sob domínio do aluno é um conceito espontâneo e não um conceito *verdadeiro* – representativo do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2001).

Outro exemplo de tentativa de aproximar a educação escolar à vida cotidiana dos alunos são as teorias pedagógicas defensoras de currículo e planejamento abertos, em que os próprios alunos participam da seleção do que querem aprender, quando e como querem. Ao professor, cabe mediar tal processo de escolha.

Sendo assim, a partir de tais concepções “fala-se nas formas naturais pelas quais o indivíduo lida com os problemas no cotidiano, com o objetivo de ressaltar o caráter artificial daquilo que é estudado na escola” (DUARTE, 2007, p. 37).

Salientamos que, por trás dos conceitos de atividades cotidianas e não cotidianas, existe uma teoria “na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada” (DUARTE, 2007, p. 38). Assim, a educação escolar que almeje o pleno desenvolvimento do indivíduo não pode tomar apenas o educando empírico e seu cotidiano, ou seja, o que o indivíduo é, todavia, também o que ele pode vir-a-ser diante da apropriação das objetivações humanas enquanto educando concreto.

O autor se apropria da concepção marxiana de *homem rico* em objetivações humanas e defende que a prática pedagógica deve enriquecer o aluno, torná-lo carente de objetivações para-si, entretanto, isto não será alcançado se a prática pedagógica reduzir-se a atender aos interesses imediatos do educando empírico, ensinando-lhes, ou melhor, deixando-os que construam os conhecimentos que lhe parecem mais *atrativos*, significativos ou condizentes com sua realidade.

Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade” (DUARTE, 2007, p. 40).

Não obstante, há que se atentar ao fato de que no processo de ensino e aprendizagem, para se atingir a segunda natureza, o trabalho educativo não pode ser pautado na espontaneidade, portanto, exigem-se planejamento e sistematização do trabalho educativo e, na maioria das vezes, não será possível fazer que esse processo seja sempre prazeroso. O que vai à contramão dos preceitos das pedagogias do *aprender a aprender*, ao proferirem que construir conhecimentos deve ser significativo e interessante para os alunos, e cabe ao professor mediar e facilitar a aprendizagem. Isso também é válido para o aluno do EaD, que tem que construir seu itinerário de estudos e edificar seu repertório de conhecimento por meio

da solitária pesquisa, reflexão e síntese nem sempre correta. Contudo, é nítido: não é possível que o processo de ensino e aprendizagem seja sempre prazeroso!

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se meu filho não quer aprender, vocês têm de fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 2009, p. 45).

Portanto, o processo educativo não pode ser guiado pelos desejos dos alunos empíricos. Se deixarmos que eles escolham, é claro que farão as escolhas de acordo com seus interesses imediatos, que será sempre o mais fácil e o mais rápido. Contudo, não é por este caminho que a prática pedagógica deve caminhar, pois ele não promoverá o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades.

A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipon* certamente se cansa, e deve-se fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades” (GRAMSCI, 2004, p. 51-52).

A tarefa do professor é ensinar e a do aluno na escola é aprender. E ainda que o professor busque meios para deixar sua aula mais prazerosa, nem sempre isso será possível, pois haja recursos materiais e criatividade para fazer prazerosos duzentos dias letivos! O bom ensino não afrouxa e muito menos facilita a disciplina necessária ao estudo.

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto de instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso, Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vividos todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm

consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores, sim, não só por experiência, mas por dever do ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí a sua cobrança (SAVIANI, 2004b, p. 49).

As crianças não têm clara consciência da importância que a apropriação do saber elaborado tem em sua vida, mas de que tal apropriação é cansativa, pois não compreendem que mais tarde a não apropriação das objetivações genéricas lhes trará diversas privações e problemas, já que ela está inserida numa sociedade predominantemente letrada.

Diversos pais de alunos, que não puderam frequentar a escola ou concluir seus estudos, por suas vivências, têm consciência do quanto a não apropriação do conhecimento sistematizado lhes restringiu muito o contato com o mundo, com a realidade e não querem o mesmo destino para seus filhos, por isso esperam que o professor cumpra a função precípua da escola: ensinar! Outros, apesar da vivência da falta de escola, ainda preferem que seus filhos ingressem imediatamente no trabalho. Nesse momento, é obrigação do Estado de proteger o direito e o dever de os indivíduos se educarem, já que a educação não é só um direito e um dever individual, mas um requisito para a vida civilizada.

No intento de trazer contribuições ao trabalho do professor, Saviani (2009) propõe um método baseado em cinco passos. O primeiro é a *prática social como ponto de partida*; o segundo é denominado de *problematização*; o terceiro é chamado de *instrumentalização*; a *catarse* é o quarto passo; e finalmente, o quinto passo é a *prática social como ponto de chegada*. Para o autor tais passos

[...] situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para afeitos de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade (SAVIANI, 2009, p. 62-63).

Trata-se de incorporar o que cada projeto didático possui de bom e superá-los, produzindo uma metodologia de ensino mais desenvolvida, para além do entendimento do processo de ensino e aprendizagem em um único elemento (professor, aluno ou método), considerando a relação dialética entre professor, aluno e conhecimento e reconhecê-los como

síntese de múltiplas determinações, pois o que define uma teoria pedagógica não são os seus métodos de ensino, mas sim a concepção de mundo, de homem e de conhecimento em que se baseia. Ora, não podemos classificar um professor como construtivista só porque dispõe as carteiras de forma circular e propõe que os alunos estudem em grupos. Por outro lado, o professor que ministra uma aula expositiva com as carteiras enfileiradas não pode ser denominado de tradicional, apenas por este motivo.

Interpretações dos cinco passos propostos por Saviani (2009) foram realizadas por alguns autores¹³, visando transpô-los diretamente para a prática pedagógica. Porém,

tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (MARTINS, 2012, p. 226).

Saviani (2009) apresenta que a *prática social como ponto de partida* (primeiro passo) é comum tanto aos professores, como aos alunos, no entanto, eles se posicionam diferentemente na referida prática, pois se trata de agentes sociais diferentes, que possuem níveis diversos de conhecimentos e experiências sobre a prática social. Deste modo, a compreensão do professor e do aluno é classificada pelo autor como *síntese precária* para o primeiro e *sincrética* para o segundo. O professor já possui conhecimentos e experiência para dominar essa prática, por isso que sua compreensão é classificada como sintética, não obstante, a síntese é precária, na medida em que todo o conhecimento e prática que o professor possui não lhe são suficientes para ter real compreensão da realidade e níveis de compreensão de cada aluno, no ponto de partida. Martins (2012) analisa este aspecto, e afirma que a compreensão sintética e precária do professor pode não se limitar ao seu conhecimento sobre seus alunos, e abranger a precariedade na compreensão da própria realidade e dos conteúdos a serem ensinados, devido ao fato de o professor ter sido submetido a uma formação acadêmica carente da unidade dialética entre teoria e prática. Com isso, a autora conclui

[...] que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última estância, pautam o seu trabalho. Destarte, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de ser referir à “parcela da realidade que disporá como

¹³ Gasparin (2002); Geraldo (2006); Scalcon (2002); Santos Júnior (2005); Marsiglia (2005).

alunos”, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade (MARTINS, 2012, p. 226).

No que se refere à compreensão sincrética por parte do aluno, os conhecimentos e as experiências que ele possui não lhe são suficientes para que possa compreender as articulações entre a importância da escola e sua prática social para além dela. “Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza” (MARTINS, 2012, p. 227).

Neste primeiro passo, Martins (2012) destaca que a proposição de Saviani (2009) é de cunho filosófico e não procedimental, e que a questão centra-se no fato do ato educativo ser parte da prática social, num determinado modo de produção, que não gera apenas produtos materiais, mas também imateriais, e é neste ponto que se enquadra a formação da própria subjetividade de cada indivíduo, sendo que a participação de professores e alunos na prática social se expressa de formas diferentes: o professor na condição de quem ensina e o aluno na condição de aprendiz.

Tomar a prática social como ponto de partida da prática pedagógica é reconhecer a educação escolar e seus participantes como síntese de múltiplas determinações do sistema de produção hegemônico. Contudo, a análise não pode estagnar no reconhecimento, mas identificar os limites da sociedade vigente e superá-los (MARTINS, 2012). A partir disso, a autora vai além das interpretações imediatas de ligação direta, dos cinco passos, com a prática na sala de aula e argumenta não entender

[...] que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como síntese de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (MARTINS, 2012, p. 227).

O segundo passo reside na “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2009, p. 64). O autor denomina este segundo passo de *problematização*, que consiste no ato de detectar os problemas, as questões da prática social que precisam ser resolvidas, e quais conhecimentos é preciso dominar para resolvê-los. Para Martins (2012), este passo não mantém relação com a problematização dos conteúdos que devem ser ensinados, pelo professor, aos alunos, mas com os problemas que se impõem ao ato

de ensinar, ou seja, trata-se de problematizar os condicionantes objetivos e as possibilidades para superação dos problemas da prática social pedagógica. A partir dessas colocações,

[...] o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública (MARTINS, 2012, p 228, grifos da autora).

A *instrumentalização*, terceiro passo, refere-se aos instrumentos teóricos e práticos para a *solução* dos problemas postos pela prática social. Estes instrumentos deverão ser transmitidos, direta ou indiretamente, pelo professor aos alunos (SAVIANI, 2009), objetivando que estes se apropriem das objetivações genéricas, superando a *síncrese* em direção à *síntese* (MARTINS, 2012). Observa-se que este passo não possui um cunho tecnicista. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p. 64).

O quarto passo é denominado pelo autor de *catarse*. Nas palavras de Saviani (2009, p. 64), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Ou seja, o momento catártico representa a real apropriação pelos indivíduos das objetivações humanas. Isto significa afirmar que houve aprendizagem e que se produziu, “como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2012, p. 228). Igualmente, é possível dizer que o trabalho educativo atingiu seu objetivo: a transmissão de objetivações genéricas a fim de promover o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas capacidades.

O quinto, e último passo, é a *prática social como ponto de chegada*. Aqui a compreensão da prática social do ponto de partida sofre uma alteração qualitativa. Assim,

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2009, p. 65).

É neste passo que a compreensão do professor e do aluno se modifica qualitativamente. A síntese do professor já não é mais precária e o aluno ascende ao nível sintético. Ambos, agora, compreendem a prática social de forma mais elaborada. O autor frisa que a educação escolar desempenha importante papel na transformação da sociedade de modo indireto e mediato, na medida em que atua na formação dos indivíduos para que sejam “[...] capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la” (MARTINS, 2012, p. 229).

Feita esta breve exposição dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, corroboramos com Martins (2012, p. 229) ao considerar

[...] que os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e também dos aspectos didáticos da prática docente.

Em suma, concluímos que os passos referidos não se resumem a uma *receita* que deve ser seguida, passo a passo, pelos professores em sua prática pedagógica. Muitas críticas são dirigidas à Pedagogia Histórico-Crítica, denunciando que ela enfrenta problemas de ordem prática, ou seja, que suas implicações teóricas são válidas, entretanto, não mostra avanços significativos para os estudos no campo da didática, tendo como base seus pressupostos teóricos.

Ora, na Pedagogia Histórico-Crítica se pode muito bem transmitir conhecimentos com os alunos sentados em roda; utilizando meios tecnológicos; brinquedos; jogos; literatura infantil; músicas; filmes; em passeios; ou com os alunos sentados enfileirados assistindo uma aula expositiva. O que se deve ter em mente é que o saber é o objeto do trabalho escolar, e ele deve ser o fim dos processos de ensino e aprendizagem.

Todavia, enquanto pedagoga e professora do Ensino Fundamental I, vemos – e ao mesmo tempo nos vemos – professores angustiados, na busca da fórmula única e perfeita de ensinar. Anseiam-se livros, palestras, cursos que transmitam esta fórmula, que não existe. Pois, cada nível de ensino, cada classe, cada aluno, cada conteúdo a ser ensinado possui particularidades que não serão apreendidas num *receituário* universal para se ensinar. O professor, tendo pleno domínio da teoria, ou seja, do conhecimento científico a ser transmitido e dos conceitos que devem ser ensinados, conseguirá pensar e planejar meios para que seus alunos se apropriem destes conhecimentos e conceitos. É claro que só isto não basta, já que diversos aspectos devem ser levados em consideração; dentre eles citamos a

infraestrutura e os recursos materiais que a escola dispõe para que o professor exerça a docência.

Deste modo, levantamos a hipótese de que a carência dos professores não reside em soluções para o campo da didática. O que estes professores carecem é ter pleno domínio teórico do que deve ser ensinado, pois quanto mais eles souberem, mais conhecerem, e se aprofundarem na teoria, mais instrumentalizados eles estarão para pensar nos meios, métodos e técnicas para ensinar os diversos conteúdos aos seus alunos. Portanto, a nosso ver, o problema na formação de professores não é prático, mas sim teórico.

Contudo, para sustentarmos tal hipótese se faz necessário traçar um panorama da formação dos professores no Brasil, buscando subsídios históricos, teóricos e políticos que têm permeado a formação docente, especificamente a de pedagogos. É este o tema do nosso próximo capítulo, no qual advogaremos a função social da escola e do trabalho docente.

CAPÍTULO 2

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE



Disponível em:
<<http://www.comerciodojahu.com.br/charges.asp?data=15/10/2012>> Acesso em: 17 de Jul. 2013.

*Olhando para trás,
vemos a estrada que nos trouxe até aqui.*
(HOBSBAWM, 1995, p. 25-26)

As diversas transformações no modo de produção capitalista demandam um novo perfil de trabalhador. Na sociedade contemporânea essas transformações têm como paradigma o modelo de empresa integrada e flexível, que se contrapõe à empresa Taylorista-Fordista (KUENZER, 2005). Para corresponder a esse novo paradigma, o Toyotismo, difunde-se a ideia de que a escola deve desenvolver no indivíduo certas habilidades e competências, para que ele se enquadre nas novas exigências do sistema capitalista, ou seja, é uma educação totalmente preocupada em atender aos interesses do capital e não às reais necessidades da classe trabalhadora. Portanto,

para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel na atividade econômica, o indivíduo tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa *aprender a aprender*, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna (SILVA FILHO, 1998, p. 88, grifo nosso).

De acordo com esses parâmetros, a função social da escola e o do trabalho docente é a formação de indivíduos competentes, autônomos, flexíveis, criativos, reflexivos, empregáveis, e que saibam constantemente *aprender a aprender*. Assim, a formação do trabalhador deve ser flexível, polivalente, a fim de que ele se adapte rapidamente às transformações decorrentes do sistema e que atenda às necessidades do capitalismo, ainda que em detrimento de suas próprias necessidades. Entretanto, devemos superar esta concepção utilitarista e unilateral da função social da escola e do trabalho docente, por acreditarmos que a função da escola e do professor ultrapassa a tarefa de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Portanto, advogamos que a função precípua da escola pública e do professor é atender, primeiramente, às necessidades do proletariado e não às do capital.

Não negamos que é pela escola que os indivíduos são preparados para o exercício profissional, e reconhecemos que esta é uma importante tarefa. O que queremos reiterar é que, antes de tudo, a função social da escola e do trabalho docente é promover o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades, é a formação do homem pleno, rico em objetivações humanas, que não se contenta mais com as explicações de senso comum sobre os fenômenos sociais e naturais. “Sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos da realidade” (DUARTE; ASSUMPÇÃO; DERISSO; FERREIRA; SACCOMANI, 2012, p. 3965).

Nesta ótica, “[...] a educação não se reduz à obtenção de um diploma; ela pressupõe que o indivíduo nunca possa dar-se por satisfeito com os conhecimentos científicos adquiridos” (FACCI, 2004, p. 196), almejando sempre elevar seu nível de consciência filosófica sobre a realidade.

A função social da escola e do trabalho docente não tem sido vista nesta ótica e estamos vivenciando cada vez mais a desvalorização, a massificação, o esvaziamento, a proletarização e desprofissionalização do professor, em especial, do pedagogo. Estes aspectos podem ser observados nas políticas públicas e teorias que embasam a formação de pedagogos no Brasil; nos planos de carreira; nos baixos salários; nas condições laborais; na infraestrutura das escolas e etc. Todos esses aspectos influenciam as ideias que a sociedade tem sobre a escola e sobre o professor.

Uma delas é demonstrada na charge que utilizamos como epígrafe para este capítulo. A charge demonstra o grau de desvalorização do professor e como a sociedade não o vê como um profissional, que deve trabalhar, sim, por dinheiro, já que no modo de produção capitalista predomina o trabalho alienado cujo objetivo é o provimento das condições de existência imediata.

Nas manifestações de junho de 2013, em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, um professor segurava uma lousa com a seguinte frase: “Sou professor, ganho pouco e mesmo assim sigo feliz, pois minhas mãos estão sujas apenas de giz!”. Ela teve grande repercussão pelas redes sociais e diante disso o professor complementou a frase com a seguinte explicação:

Ser professor é seguir feliz *SIM!!! (sic!)*. É não se conformar e não se acomodar com nossas precárias condições de trabalho na rede pública de ensino, convivendo com um sistema falho, além de uma ridícula remuneração. Mas é também saber saborear as alegrias e realizações diárias que somente essa profissão nos proporciona (PENEDO, 2013, s.p.).

Ao analisar as palavras do professor, observamos que elas revelam as contradições que perpassam a profissão docente: tristeza e alegria; satisfação e frustração; amor e ódio; disposição e cansaço; desânimo e vontade, entre outras.

Alegria, satisfação, amor, disposição e vontade ao ter ciência do quanto nossa profissão é importante para a formação dos indivíduos; ao ver que nossos alunos se desenvolveram e aprenderam o que ensinamos; ao alfabetizar alguém; ao receber elogios de pais, por estarmos fazendo nada mais que nossa obrigação: ensinar!

Todavia, sentimos tristeza, frustração, ódio, cansaço e desânimo ao vivenciar a precarização em massa e proletarização da nossa profissão; ao ver que, muitas vezes, nosso trabalho foi em vão; ao ter salas de aulas lotadas com apenas um ventilador com as temperaturas do clima tropical; ao ouvir alunos relatarem que vão à escola apenas para comer a merenda; ao ouvir uma aluna contando a reação do pai quando disse que queria ser professora: "ah não! professor ganha pouco, vai ser outra coisa, vai!"; ao ver professores descontentes, desgostosos ou que escolheram a profissão errada, não cumprindo sua função, e etc..

Para defender a função social da escola e do trabalho docente que tenha como objetivo a plena humanização dos indivíduos é que neste capítulo, num primeiro momento, apresentaremos a função social da escola; posteriormente, apresentaremos e analisaremos brevemente os fundamentos históricos e teórico-metodológicos da formação de professores no Brasil. O estudo da função social da escola e do trabalho docente, bem como os fundamentos históricos e teórico-metodológicos da formação de professores no Brasil são imprescindíveis para compreendermos o movimento do Ensino a Distância na educação escolar brasileira, especificamente, na formação de professores.

Em seguida, exporemos uma proposta para formação de professores que tem como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica; para finalizar, teceremos algumas considerações defendendo que a formação do professor deve ter como base a profunda inserção nos fundamentos da educação e a unidade dialética entre teoria e prática. Assim, explanaremos que a função social da escola e do trabalho docente é desenvolver indivíduos que superem o senso comum e alcancem a consciência filosófica.

Cabe assinalar que a superação do senso comum pela consciência filosófica é um processo infinito de estudo e de apropriação de novos conhecimentos gerados pela humanidade. Conseqüentemente, essa superação não é linear, ou seja, os indivíduos não se encontram primeiramente no nível da consciência de senso comum e após anos de estudos alcançam o nível da consciência filosófica. Estes níveis se relacionam dialeticamente, e todos nós teremos, dependendo da área ou do assunto, um maior ou menor grau de conhecimento de senso comum ou de consciência filosófica. O que nos resta compreender é que o processo de superação do senso comum nunca deve ser cessado por nós, uma vez que há sempre algo novo para conhecer, saber, compreender e se apropriar.

2.1 A função social da escola: *do senso comum à consciência filosófica*¹⁴

Pensar a função social da escola requer reconhecê-la como síntese de múltiplas determinações; e que ela “[...] só pode ser compreendida no interior do contexto mais amplo das relações entre Estado e escola no capitalismo, uma vez que a realidade não pode ser compreendida fora de sua totalidade” (COSTA, 2013, p. 13).

Objetivando apresentar brevemente a função social da escola, compreendendo-a em sua totalidade, traçamos o percurso deste item da seguinte maneira: inicialmente apresentaremos como o homem se educava no comunismo primitivo e como ele passou a se educar com o surgimento da propriedade privada e após a Revolução Industrial, sinalizando o nascimento da escola e de sua função social na educação da burguesia e da classe trabalhadora; em seguida, explanaremos qual é a função social da escola contemporânea no sistema capitalista de produção, demonstrando sua relação com o neoliberalismo, com o lema *aprender a aprender* e a *produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1999); posteriormente, trataremos do caráter contraditório da escola, mostrando-a como uma instituição que, ao mesmo tempo em que pode ser utilizada para a manutenção da ideologia dominante e do *status quo*, deve ser utilizada para exercer a função *contra hegemônica* atendendo aos interesses da classe trabalhadora; a partir disto, apoiadas na Psicologia Histórica-Crítica e na Pedagogia Histórico-Crítica, advogaremos a função social precípua da escola, que certamente não se traduz ao mero preparo técnico para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, adaptando-os, perversamente, à ideologia dominante e ao sistema capitalista de produção.

A compreensão da função social da escola deve passar do senso comum à consciência filosófica, momento superior e que se apresenta ao aluno a realidade sob forma de uma síntese organizada, desse modo,

passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2007, p. 2).

Além disso, o autor afirma “[...] que a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica”

¹⁴ A expressão do *senso comum à consciência filosófica* foi emprestada de Saviani (2007).

(SAVIANI, 2007, p. 6). Na 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” (Idem, p. 4). Diante disso, Saviani (2007) conclui que o empírico e o abstrato são apenas momentos do processo de conhecimento, ou seja, da apropriação da realidade concreta no pensamento. Sendo assim, “[...] o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele dá-se e revela-se na e pela práxis” (SAVIANI, 2007, p. 5). Isso nos leva à reflexão sobre no que consistiria um processo de ensino e aprendizagem aprisionado ao universo da realidade empírica ou ampliado que oportunize aos alunos o conhecimento da realidade concreta, para então avaliar o EaD e seus limites e possibilidades de proporcionar um ensino concreto, bem como, avaliar se nas condições atuais a forma como o Ensino a Distância é desenvolvido na UNIVESP não consegue mais que formar pedagogos presos ao universo do empírico.

Diante disso, esperamos elucidar questões relevantes para que possamos compreender a função social da escola em sua concretude e totalidade, passando do senso comum (que reduz a função social da escola em adaptar os indivíduos à ideologia hegemônica e prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho) à consciência filosófica a respeito da função social da escola (que defende o desenvolvimento humano para além dos limites impostos pelo sistema capitalista de produção e a socialização universal das objetivações genéricas materiais e imateriais já produzidas pelo gênero humano).

A compreensão de senso comum da função social da escola pode se dar por diversos motivos, um deles é a compreensão assistemática da origem da escola e de seus condicionantes históricos, políticos e econômicos, bem como de seus fundamentos teóricos: história da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e psicologia da educação. Entretanto, não podemos nos olvidar que o que chamamos de senso comum sobre a função social da escola, ou seja, reduzi-la a preparar e adaptar os indivíduos ao sistema hegemônico, não se deve apenas a compreensões assistemáticas ou inconscientes, mas também a ações intencionais, portanto, conscientes, da classe hegemônica, que utiliza a instituição escolar como instrumento de perpetuação de sua ideologia e de dominação da classe trabalhadora.

No *comunismo primitivo* a produção da existência da vida dos homens se dava de forma coletiva, sendo os meios de produção de uso de comum. Entretanto, com o surgimento da propriedade privada surgiu a classe de proprietários que, por deterem a posse da terra, colocavam os indivíduos, donos apenas de força de trabalho, para trabalhar. Assim, constituiu-se o modo de produção antigo ou escravista. Nele, os escravos trabalhavam para prover seu próprio meio de existência e o de seus senhores (SAVIANI, 2012c).

A propriedade privada, tanto no modo de produção escravista, quanto no medieval ou feudal, produziu uma classe ociosa, que não necessitava trabalhar para viver, pois havia outros que trabalhavam para garantir sua existência. E é neste ponto que o autor localiza a origem da escola e define: “*escola*, em grego, significa ‘o lugar do ócio’. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*” (SAVIANI, 2012c, p. 81, grifos do autor).

Percebe-se na origem da palavra o caráter sectário da escola, expressando-a como um lugar exclusivo da classe dominante, daqueles que vivem do trabalho da classe dominada. Nesta época, a escola era uma forma de educação complementar e secundária, já que a forma de educação primária era o trabalho, “[...] a maioria não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho” (Idem, p. 82). Assim, no feudalismo, caracterizado por ser um

[...] tipo de sociedade – hierárquica e estática –, o problema educativo coloca-se de forma radicalmente dualista, com uma nítida distinção de modelos, de processos de formação, de locais e de práticas de formação, entre as classes inferiores e a nobreza, delineando formas e percursos radicalmente separados [...] (CAMBI, 1999, p. 157).

Quando do surgimento do sistema capitalista de produção, da sociedade burguesa, a terra não era mais o único modo de produção, os meios de produção assumiram a forma de capital, e incluem-se os mais variados instrumentos de trabalho, deslocando o eixo do processo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria; com o advento do conhecimento científico convertido em potência espiritual e material por meio da indústria a sociedade se transformou, e as relações entre os homens também. Passa-se do direito natural ao social, e o “[...] direito natural sucede o direito positivo. E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral” (SAVIANI, 2012c, p. 82-83). Portanto, é com o aparecimento da sociedade burguesa que a escola surge como uma necessidade a este novo modo de produção e se torna a forma dominante da educação dos indivíduos. Nas palavras do autor, foi

a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (SAVIANI, 2012c, p. 83).

Entretanto, a exigência da universalização da escola, ou seja, do acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora, ocorreu de forma distinta da educação escolar que era (e ainda é) destinada à classe burguesa. A primeira recebia educação para inserção no processo produtivo, a segunda era educada para dirigir a sociedade. Saviani (2012c) argumenta que os economistas eram cientes da necessidade da generalização da educação escolar para o processo produtivo e geração de mais-valia, contudo, a educação ofertada à classe trabalhadora deveria ser limitada,

quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para seu desenvolvimento (SAVIANI, 2012c, p. 85).

Com isso, instalou-se na escola a prerrogativa afirmada por Adam Smith *educação em doses homeopáticas* à classe trabalhadora, ou seja, a escola para o proletariado deve formá-lo minimamente para ingressar no mercado de trabalho e produzir lucros, gerar mais-valia.

O surgimento da escola para todos, mesmo que para formá-los com conhecimentos restritos para atuarem no mercado de trabalho, representa um avanço em relação à sociedade feudal em que os indivíduos eram educados pela vida, pelo trabalho e não tinham acesso à cultura letrada, todavia, há que se reconhecer que a escola, para atender às demandas da Revolução Industrial, não teve como consequência apenas a oferta de conhecimentos em *doses homeopáticas*, mas também a articulação do todo o processo educativo da classe trabalhadora à alienação, à exploração pela classe burguesa e pouco importava o sexo e a faixa etária do explorado.

Produzida por um complexo feixe de eventos que vão desde a revolução agrícola, e a acumulação de capital que esta promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força-trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização etc., e afirmada antes de tudo na Inglaterra, a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual – produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário). Este complexo processo de transformação *econômicosocial (sic!)* manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital – as leis da mais-valia, da exploração intensiva da força-trabalho, da produção de mercadorias por máquinas, do mercado etc. – e reorganizou sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo “educativo” bastante articulado, mas que girava em torno do princípio, já bem identificado por Marx, da alienação. Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho organizado não em função do homem, mas apenas da produção da mais-valia (CAMBI, 1999, p. 370-371).

Além de formar mão-de-obra para o sistema produtivo, a escola surgiu como uma instituição de controle e de elaboração de consensos, sendo que nas diferentes sociedades e momentos históricos a escola teve diferentes formatos: aulas magnas, avulsas, nas igrejas, por preceptores, etc. Enfim, até o século XX era impensável um processo de ensino escolar sistematizado sem a presença física de professores, alunos e recursos didáticos.

Com o surgimento da sociedade moderna, do sistema capitalista de produção e da ascensão da burguesia, a função social da escola passou a ser dicotômica, já que para a classe dominante a educação era uma e para a classe dominada era outra. À classe dominante a escola tinha como função a formação de dirigentes da sociedade, por meio da transmissão do conhecimento científico, da razão e da lógica. À classe dominada a escola deveria cumprir a função social de controle, adaptação e instrução mínima aos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho aceitando passivamente a ideologia hegemônica.

Gentili (1998b), ao analisar as relações entre Estado e escola no neoliberalismo, defende que, atualmente, a função social da escola não é mais integrar os indivíduos ao mercado de trabalho, já que mediante as altas taxas de desemprego não há garantias de empregos para todos, desta forma, se imprime uma nova lógica à função social da escola, cabendo a ela formar indivíduos empregáveis, flexíveis para que possam competir e se adaptar às rápidas mudanças da sociedade capitalista. Assim,

mais recentemente, no contexto neoliberal, assistiu-se à desintegração da promessa de a escola integrar os indivíduos ao trabalho mediante a escolarização, possibilitar a ascensão social. Hoje, a escola não pode mais prometer a integração no trabalho, uma vez que a questão social são os altos níveis de desemprego. A escola passa a ter a função de tornar o indivíduo empregável, apto para competir por uma vaga no mercado de trabalho (GENTILI, 1998b, p. 76).

Deste modo, os indivíduos seduzidos pela *Teoria do Capital Humano*¹⁵ e pela lógica da empregabilidade, buscam investir em si mesmos, tornando-se empregáveis, capazes, competentes e eficazes para disputarem uma vaga no mercado de trabalho. Nesta perspectiva,

¹⁵ O núcleo da *Teoria do Capital Humano* reside no fato de que quanto mais o indivíduo se educar, se preparar para o mercado de trabalho, melhor será sua valorização profissional, sucesso e, conseqüentemente, alcançará a ascensão social com base no mérito individual; e em termos de economia do país, quanto mais educação a população receber, quanto mais treinamento para trabalhar a população obter, mais desenvolvida será a nação. Dessa maneira, outros aspectos que influenciam as altas taxas de desemprego, e as desigualdades sociais no geral são desconsiderados e o indivíduo é considerado o único responsável por sua exclusão social. Em particular, os atributos como sexo, idade, etnia, e credenciais formais, frequentemente considerados como irrelevantes pelos

[...] o trabalhador faz inúmeros cursos e mais cursos, com a ilusão de que ainda não está suficientemente preparado para o mercado de trabalho e, quando alcançar certo número de cursos, as chances de encontrar o emprego aumentarão, quando na verdade, os objetivos do PNQ são outros: o autoemprego, a justificativa pelo desemprego fundamentada na “empregabilidade” do trabalhador, a geração de renda a partir de outras atividades remuneradas, que não o emprego. Assim como Tântalo permanecia sedento à beira de um poço que secava mediante sua aproximação, o trabalhador, em especial o não qualificado, com baixo nível de escolaridade e em vulnerabilidade social também vive a “sede” de um emprego, de uma ocupação remunerada e que lhe garanta os direitos decorrentes dessa situação e quando se aproxima do mercado de trabalho, o que encontra é uma realidade de restrição de empregos cada vez mais profunda (COSTA, 2009a, p. 335).

Para formar este tipo de trabalhador, teorias pedagógicas foram adotadas no âmbito escolar, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Duarte (2001) alega que elas se articulam perfeitamente aos preceitos neoliberais e pós-modernos e denomina tais teorias como pedagogias do *aprender a aprender*. Nelas, o autor inclui as teorias pedagógicas, dos assim chamados métodos ativos da Escola Nova, como o Construtivismo, a Pedagogia dos Projetos, a Pedagogia do Profissional Reflexivo, a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Multiculturalista. Estas teorias são hegemônicas na educação escolar brasileira, tanto na modalidade de ensino presencial, como na modalidade de Ensino a Distância. Ao investigar as interfaces entre o Construtivismo e outros modismos educacionais, o autor defende que nas aparências tais teorias pedagógicas podem ser distintas, contudo, na essência elas apresentam grandes semelhanças.

Nas pedagogias do *aprender a aprender* percebemos que todas: negam a existência de conhecimentos científicos e universais e a importância da transmissão dos mesmos pela escola; enfatizam a construção do conhecimento pelo próprio indivíduo; consideram o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem; entendem que a formação de todo e qualquer indivíduo deve ter como pressupostos básicos a flexibilidade, eficiência, criatividade e capacidade de se adaptar às mudanças inesperadas.

Na crítica feita por Duarte (2006) sobre o lema *aprender a aprender*, o autor defende que tais pedagogias acarretam empobrecimento do conhecimento científico; reduzem e limitam os conteúdos à vida cotidiana dos indivíduos; destituem a escola e o professor de sua tarefa histórica: ensinar e transmitir conhecimentos científicos. Assim, a formação é utilitária e pragmática, numa perspectiva de enriquecimento apenas de informações e não de

defensores desta teoria, são, de fato, as variáveis determinantes no processo de seleção de trabalhadores pelos capitalistas.

conhecimentos, esvaziando “o trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p. 09).

Corroboramos com Frigotto (1999) quando assevera existir a *produtividade da escola improdutiva*. A escola, tendo como função social seguir a lógica de atender os preceitos neoliberais e do lema *aprender a aprender*, é produtiva para a classe burguesa, afinal ela controla e forma indivíduos para aceitarem passivamente o sistema produtivo hegemônico. No entanto, a escola é improdutiva para a classe trabalhadora, pois não atua em função da promoção do homem e sim do capital; não produz a humanidade produzida historicamente em cada indivíduo singular; não proporciona o desenvolvimento de cada um em suas máximas capacidades por meio da apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; enfim, a escola é improdutiva e perversa à classe proletária a partir do momento em que não produz humanização, mas a ignorância; quando proporciona a mínima formação do indivíduo e o desenvolvimento em-si de suas funções psíquicas que conseqüentemente tem por carecimentos apenas a satisfação de suas necessidades vitais. Tal fato comprava-se com a experiência em sala de aula ao ver alunos inquietos, logo após o almoço, porque têm fome; e ao dizerem que se sempre tivessem determinados alimentos de merenda nunca faltariam à aula.

Avaliamos que o EaD é uma estratégia para tornar a escola ainda mais produtiva para o capital, uma vez que intensifica o fluxo de alunos certificados. As instituições de ensino privadas atendem mais alunos ao mesmo tempo e com custos menores, já as públicas expandem as vagas no ensino superior, produzindo dados estatísticos desejáveis, também com baixos custos.

Nota-se que o sentido que a instituição escolar tem na vida de alguns indivíduos não se refere ao real sentido e função da escola: lócus de apropriação de conhecimento, de formação e de desenvolvimento humano. Os indivíduos se interessam pela escola não por ela possibilitar a apropriação dos conteúdos escolares, mas sim, por proporcionar a construção de laços de amizade, de sociabilidade e até mesmo a satisfação de necessidades vitais, como a fome.

Além disso, argumenta Saviani (2012c), vivemos um paradoxo: por um lado temos uma hipertrofia da escola vertical e horizontalmente. Verticalmente, pois há a intencionalidade de ampliar o tempo de escolarização “do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início” (SAVIANI, 2012c, p. 83). O sentido horizontal refere-se à ampliação da jornada escolar, a partir da reivindicação da escola de tempo integral.

Por outro lado, temos uma secundarização da escola ao afirmar que não é só através da escola que se educa, mas sobre diversas formas e em variadas instituições, e até sua desvalorização, afirmando-a como uma instituição nociva aos indivíduos, e o que nos resta é eliminar esta instituição, já que se constitui em um peso inútil à sociedade.

Ivan Illich foi o principal mentor desta proposta de desescolarização. Saviani (2012c) expõe que criticou esta proposta “desde o seu surgimento, considerando que ela provém dos já escolarizados, os quais já se beneficiaram daquilo que a escola poderia oferecer e, portanto, não serão atingidos pela desescolarização” (Idem, p. 85).

Há correntes (consideradas esquerdistas) que proferem o discurso de desqualificação da escola afirmando-a como uma instituição defensora dos interesses e conhecimentos burgueses, contudo, não reconhecem que os conhecimentos foram dominados pela burguesia e que a apropriação do conhecimento sistematizado é vital para o processo de superação da sociedade capitalista. Além do mais, este discurso nada mais é do que a reedição das Teorias Crítico-Reprodutivistas por autores que recolocam a discussão sobre a ideia de que no capitalismo a escola não tem nenhum potencial revolucionário. Desta forma,

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2012c, p. 48).

Além da secundarização e da desqualificação da escola, estamos diante de uma apropriação do espaço escolar que abre portas para interesses profissionais de dentistas, de psicólogos, de nutricionistas, de fonoaudiólogos, etc., que muitas vezes atendem os alunos na própria escola. A partir disso, a escola é colocada no processo de democratização de serviços que deveriam ser oferecidos em outras instituições, como hospitais e postos de saúde, ficando sua função realmente democrática – socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos – secundarizada (SAVIANI, 2012c).

Podemos observar também a apropriação do espaço escolar para a realização de outras atividades, também não ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem. Costa (2013, p. 11) assevera que

a instituição escolar tem sido apropriada pelo Estado, na atual conjuntura, com vistas a maximizar e a diversificar sua atuação na sociedade, porém, sob a ótica utilitarista,

objetivando o lazer, a diversão, o controle da violência, a educação informal e outras atividades não ligadas diretamente à socialização do saber sistematizado, referente à ciência, à tecnologia, ao pensamento e à arte.

Frente a esta constatação a autora questiona se tal apropriação pelo Estado da escola se constitui num enriquecimento do espaço escolar, “[...] que não afeta – ou até mesmo maximiza – a concretização de sua finalidade precípua de proporcionar a educação escolar formal, ou se é possível considerar que, pelo contrário, ocorreria um desvio da função da escola relacionado à educação formal” (COSTA, 2013, p. 11). Para responder tal questionamento, Costa (2013) estuda as relações entre o Estado e a escola no neoliberalismo, e aponta que as políticas públicas educacionais no contexto neoliberal seguem uma lógica privatizante e de desvirtuamento do uso do espaço escolar e de sua função precípua – transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos –, acarretando no esvaziamento da educação escolar.

Na verdade, a apropriação da escola para outros fins é apenas mais um dos mecanismos para a não efetivação da socialização do saber sistematizado. Vivemos numa sociedade de classes, com interesses antagônicos: de um lado, temos a burguesia dominadora dos meios de produção material e ideal; de outro, temos o proletariado como classe destituída destes meios. A burguesia, para manter sua hegemonia, cria mecanismos para que os meios de produção não sejam socializados, pois “socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes” (SAVIANI, 2012c, p. 85).

Com isso, temos a produção de ideologias mantenedoras da ordem vigente, que fazem com que a maioria da população tenha uma visão natural e espontânea das relações sociais. Desta maneira, nos mecanismos de manutenção da ideologia dominante inclui-se a alienação das riquezas materiais e imateriais da humanidade. Em suma, para manter a hegemonia a burguesia não pode socializar os meios de produção, como o saber sistematizado pelo proletariado, por isso, temos uma educação escolar pobre para pobres.

Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2012c, p. 85).

Deste modo, não preterimos que a escola possa ser considerada um aparelho ideológico do Estado. Ela, ao assumir a função de reproduzir as relações materiais e sociais de produção, além de atuar a serviço do mercado, transforma-se em uma fábrica de mão-de-obra, exercendo a função de um expressivo aparelho ideológico. Existe todo um processo para que o indivíduo se submeta às regras previamente estabelecidas e esse processo ocorre por meio da transmissão de valores e comportamentos condizentes com a ideologia dominante, e quem executa este papel é a escola, que não cria a divisão de classes, entretanto, contribui para sua reprodução hegemônica (ALTHUSSER, 1998). Em consequência, o indivíduo aceita passivamente sua condição de classe, já que foi educado para agir dessa maneira. Foi educado para não questionar, para não pensar e não agir criticamente. Ele foi educado para ser útil, empregável, eficiente, se adaptando e competindo a uma vaga no mercado de trabalho. “Porém, se a escola tem a sua participação no processo de reprodução social, ela não é a única instituição responsável por tal reprodução. A começar pelas questões macroeconômicas da qual fazem parte outros fatores de ordem política, social e cultural” (MOTTA, 2001, p. 84).

No entanto, não podemos nos restringir à análise unilateral dos crítico-reprodutivistas, que acreditam que não há alternativas para a escola, sendo ela um braço do Estado, e que, portanto, só lhe resta reproduzir as relações sociais dominantes. Ora, se a escola pode exercer a função de reproduzir as relações hegemônicas do sistema capitalista de produção, ela também pode e deve exercer a função *contra-hegemônica*, formando os indivíduos para que apreendam as relações sociais em que estão inseridos, de forma concreta, com vistas a transformar a sociedade:

[...] se existe uma ideologia dominante, também pode existir uma contra-ideologia que venha combater e servir para a libertação das classes subjugadas. Se a escola reproduz uma educação que se identifica e justifica uma certa relação de dominação, ela também pode criar condições de libertação ou ao menos estabelecer a crítica, livrando o indivíduo dos descaminhos do senso-comum e da fragmentação que deformam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos alunos (MOTTA, 2001, p. 84-85).

A escola pode ser muito mais do que uma mera reprodutora das relações hegemônicas da sociedade capitalista. Ela deve ser um meio, mesmo que inicial, de libertação das relações de desigualdade do sistema vigente. A escola exercerá sua função *contra-hegemônica* socializando, transmitindo os conteúdos do saber sistematizado, instrumentalizando os indivíduos para que possam compreender os fenômenos naturais e sociais a partir da consciência filosófica e não do senso comum. Entretanto, isto não ocorrerá se os processos de ensino e aprendizagem se derem pautados em conteúdos da vida cotidiana, sincréticos e de

senso comum, sem ter como núcleo do trabalho educativo os conteúdos que expressam os conceitos científicos, pois

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: *o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação* (SAVIANI, 2009, p. 51, grifos nossos).

A peculiaridade da proposta educacional da burguesia ao proletariado é abolir qualquer tipo de escola que não esteja vinculada aos interesses do capital, disponibilizando um ensino utilitarista, pragmático e em *doses homeopáticas*. Em oposição a este tipo de escola que não liberta, defendemos a educação escolar desinteressada que traduz a necessidade do trabalhador: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Destarte, nosso foco na função social precípua da escola consiste

naquilo que consideramos serem as possibilidades mais humanizadoras que existem no interior das forças contraditórias que tem atuado sobre a realidade escolar. Isso não significa que desconsideremos as forças que impulsionam a realidade escolar na direção contrária à humanização dos indivíduos, isto é, na direção da reprodução das relações sociais de dominação, das relações sociais alienadas e alienantes (DUARTE, 2007, p. 4-5).

Ao afirmar o papel humanizador das objetivações para-si, não estamos secundarizando ou mesmo desconsiderando a existência de alienação nestas objetivações, pois elas também são perpassadas pelas contradições existentes no sistema capitalista de produção, assim sendo, da mesma forma como podem ser humanizadoras, elas podem ser alienantes. Duarte (2007) analisa a contradição – humanização e alienação – nas objetivações para-si e, apesar da contradição analisada, reafirma a importância da apropriação das objetivações para-si na humanização do indivíduo. Nas palavras do autor:

Na história humana até aqui vivida, a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, dependendo da natureza concreta que assumem em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto à alienação dos indivíduos humanos. O mesmo pode ser dito em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos concretos dessas objetivações do gênero humano. Mas, por exemplo, a constatação

da existência da alienação da ciência e do ensino da ciência não pode assumir uma unilateralidade tal que nos impeça de refletirmos sobre o papel humanizador que o ensino da ciência pode e deve ter na formação dos indivíduos (DUARTE, 2007, p. 7).

Portanto, para analisar as contradições exige-se o pensamento dialético, sem ele não captaremos as contradições que permeiam as relações sociais e corremos o risco de adotar posturas unilaterais que impeçam a escola de exercer sua função social precípua: transmitir o saber sistematizado objetivando a plena humanização dos indivíduos. Entre elas, citamos: a posição de que transmitir conhecimento é algo mecânico e que tal prática jamais deve estar presente na escola, principalmente na educação infantil; que os conhecimentos devem ser construídos pelos alunos e precisam estar em total consonância com a realidade cotidiana e os interesses dos mesmos. Os exemplos mencionados anteriormente estão em total consonância com o lema *aprender a aprender*.

Nessa direção, sem preterir que no interior da escola se impõem as contradições inerentes à sociedade de classes, ou seja, sem preterir que as contradições da sociedade burguesa atravessam o trabalho pedagógico [...], há que se reconhecer que a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana posto mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas (MARTINS, 2012, p. 241).

Na contramão dos preceitos do *aprender a aprender*, defendemos a escola pública de qualidade para todos, concebendo a educação escolar formal “como direito social e condição inalienável da efetiva humanização dos indivíduos” (Idem, p. 246). Corroboramos com a autora na denúncia e rejeição da desvalorização, do esvaziamento e da negação do ensino escolar de qualidade e da transmissão de conceitos científicos à classe proletária. Não aceitamos uma escola que se pautem em conceitos espontâneos, atrelados e limitados à vida cotidiana de cada indivíduo, pois é ela o lócus privilegiado e talvez único meio, de muitos indivíduos, para que se efetive a plena humanização de cada um.

Isto confirma o especial destaque conferido à educação escolar pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, afirmando-a como principal esteio para o desenvolvimento do psiquismo humano, para a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, não é qualquer metodologia nem qualquer conteúdo que devem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, mas sim, conceitos científicos e não cotidianos (MARTINS, 2012).

Concordamos com Saviani (2011a, p. 201) ao concluir que a função social precípua “[...] da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a

face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Ou seja, a função social da escola não deve ser reduzida a conformação dos indivíduos, tornando-os aptos para disputarem uma vaga no mercado de trabalho, limitando sua formação a conteúdos restritos às vivências imediatas e cotidianas de cada um. Desta forma, “o fundamental do ensino é justamente o fato de que a criança aprende o novo. [...] A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento infantil. [...] O ensino só é válido quando precede o desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2001, p. 241).

Enfim, cabe à educação escolar “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível” (MARTINS, 2011, p. 54).

Urge a superação do caráter utilitarista e pragmático da função social da escola que objetiva suprir apenas os interesses do capital e da burguesia, lutando por uma escola que tenha como função social: a transmissão e o ensino do saber elaborado; o desenvolvimento dos indivíduos objetivando a formação da individualidade para-si; enfim, a socialização das riquezas materiais e imateriais produzidas pelo gênero humano. Contudo, tal fato não se concretizará sem ter ciência que cabe à escola e ao professor:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012b, p. 9).

O que devemos compreender é a função social da escola e como ela pode ser bem desempenhada por meio de diversos recursos materiais e imateriais, como livros, jogos, métodos, técnicas e recursos humanos (direção, coordenação e professores). O professor exerce função imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem, é o seu trabalho que dá vivacidade e materialidade à ação pedagógica. Questionamo-nos se seria suficiente ter os melhores recursos materiais (livros, jogos, equipamentos tecnológicos e etc.) e a melhor infraestrutura (salas amplas, número reduzido de alunos, entre outros) sem ter professores com formação qualificada e com fundamentos teóricos e práticos para atuação docente.

Com o objetivo de explicitar a função social do trabalho docente frente à função social da escola na perspectiva da consciência filosófica, é que, no item seguinte, apresentaremos

brevemente os fundamentos históricos e teórico-metodológicos que permearam e ainda estão presentes na formação de professores em nosso País e em que medida eles têm influenciado positiva ou negativamente a função social do trabalho docente, na perspectiva adotada por nós. Fazendo, assim, jus a epígrafe de Hobsbawm (1995), *pois é olhando para trás*, ou seja, é analisando a história dos fenômenos em questão que captaremos e compreenderemos a essência da *estrada que nos trouxe até aqui*. Em suma, não é possível compreender a essência da formação de professores (presencial e a distância) apenas analisando a sua forma contemporânea, sem analisar o movimento e as transformações deste fenômeno nos diferentes momentos históricos, políticos e econômicos.

2.2 Formação de professores da escola elementar no Brasil: fundamentos históricos e teórico-metodológicos

A breve história da formação dos professores nos mostra a permanente dicotomia entre teoria e prática que tem permeado essa formação em nosso País. Em determinados momentos a formação de professores tinha como base o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em outros, o foco era no modelo pedagógico-didático. Para o primeiro modelo, a formação dos professores deveria centrar-se nos conteúdos a serem ensinados, pois a prática seria adquirida com a experiência docente ou com a formação em serviço. Já para o segundo modelo, a formação dos professores deveria ter como base o preparo pedagógico-didático. Nas universidades prevaleceu o primeiro modelo na formação de professores secundários e o segundo modelo foi adotado, nas Escolas Normais, para a formação de professores primários (SAVIANI, 2012a).

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didático virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. [...] Do outro lado contrapõe-se o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2012a, p. 8).

Observamos nestes modelos uma dicotomia entre teoria e prática; entre conteúdo e forma na formação docente. Embora o segundo modelo considere a importância dos conteúdos para a formação dos professores, nesta perspectiva a formação docente só se efetivará com o preparo pedagógico-didático. Ora o pêndulo está na teoria, no conhecimento, no conteúdo a ser ensinado, ora está na prática, na didática, na forma de se ensinar.

No Brasil colônia, os professores que atuavam na educação primária eram os jesuítas, portanto, tratava-se de uma educação estritamente baseada nos princípios do catolicismo. Assim, o período de 1549 a 1759 foi marcado pela Pedagogia Brasílica e pelo *Ratio Studiorum*. A ideia pedagógica que subsidiou a formação dos indivíduos, neste período, foi a Pedagogia Tradicional em sua vertente religiosa (SAVIANI, 2011b). Conseqüentemente, a formação dos jesuítas deveria desenvolver as principais habilidades para instruírem os indivíduos na tradição católica.

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (Idem, p. 58).

Após 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e das colônias portuguesas pelo Marquês Pombal. A partir desse momento, as reformas pombalinas foram implantadas, tendo como pressuposto, para a instrução pública, o laicismo iluminista. Entretanto, é importante salientar que a influência da pedagogia do humanismo racionalista, neste período, não foi totalmente guiada por ideias laicas, visto que o Estado português era estreitamente vinculado à Igreja Católica (SAVIANI, 2011b).

Com isso, instalou-se a Pedagogia Pombalina que tinha como sistemática pedagógica as aulas régias que perdurou no Brasil até 1834. Elas consistiam em disciplinas avulsas ministradas nas casas dos próprios professores que eram pagos pela coroa portuguesa. Mesmo com a implantação das aulas régias, seminários e colégios das ordens religiosas continuaram a funcionar (SAVIANI, 2011b).

Após a independência, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, o governo central desobrigou-se da instrução primária e repassou a responsabilidade para as províncias. Estas, por sua vez, adotaram como sistemática para a formação de professores, a mesma que era seguida na Europa: a criação de Escolas Normais. Assim sendo, a província do Rio de

Janeiro foi a pioneira e, no ano de 1835, implantou a primeira Escola Normal do Brasil em Niterói. Posteriormente, a maioria das províncias seguiu a então capital federal, e ainda no século XIX, instituiu suas próprias escolas. “Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2012a, p. 13). As teorias pedagógicas que embasaram o trabalho educativo neste momento foram o Método do Ensino Mútuo e o Método Intuitivo.

Ainda com as aulas régias em funcionamento, iniciou-se a divulgação do Método de Ensino Mútuo. Em nosso País, ele se tornou oficial a partir da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ocorrida em 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2012a). O sistema de Ensino Mútuo¹⁶ “[...] baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2012a, p. 79).

Embora o Método de Ensino Mútuo tenha os alunos mais adiantados como papel central nos processos de ensino e aprendizagem, ele não pode ser englobado nas pedagogias ativas, uma vez que a atividade do aluno não era o foco deste método pedagógico (SAVIANI, 2012a), pois, como afirma Cambi (1999), as escolas que adotavam tal método tinham “[...] forte espírito tradicionalista, muitas vezes, até de casta, e [eram] organizadas segundo uma disciplina bastante severa e segundo um trabalho escolar ‘rígido’ e inspirado nos critérios do classicismo” (CAMBI, 1999, p. 441).

Em meados do século XIX, o Método de Ensino Mútuo foi substituído aos poucos pelo Método Intuitivo:

Esse procedimento, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino (SAVIANI, 2012a, p. 80).

Neste ponto, constatamos como o desenvolvimento (material e imaterial) de uma determinada época ou sociedade influencia as relações sociais entre os indivíduos, em diversos âmbitos. No caso, o desenvolvimento alcançado por meio da Revolução Industrial exigiu um novo modelo de formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que possibilitou a

¹⁶ Este método, também conhecido como Monitorial ou Lancasteriano, foi instituído inicialmente por Andrew Bell (pastor da Igreja Anglicana) e retomado, posteriormente, por Joseph Lancaster (membro da corrente cristã dos Quakers).

criação de diversos materiais didáticos, como “[...] peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal; gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas” (SAVIANI, 2012a, p. 80) e etc.

Em suma, a questão principal deste método era fazer com que o aluno aprendesse a partir do concreto, da racionalidade e da atividade. Deste modo, o ensino deveria proporcionar o aluno o contato empírico e sensível com os conteúdos a serem aprendidos, por meio da ilustração com objetos, animais ou figuras (SAVIANI, 2012a). Além disso, surgiram os manuais para os professores, com “[...] modelo de procedimentos para elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (VALDEMARIN, 2004, p. 104 *apud* SAVIANI, 2012a, p. 80). Não obstante, Saviani (2012a) conclui que este método de ensino objetivava assegurar a condução segura dos alunos por parte do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

Analisando os pressupostos do ensino intuitivo, será que poderíamos afirmar que se trata de um primeiro esboço da Pedagogia Tecnicista com alguns elementos da Escola Nova, visto que houve valorização dos materiais didáticos, início da prescrição do trabalho do professor, e o surgimento da ideia de enfoque na atividade do aluno?

A Pedagogia do Método Intuitivo foi referência no ensino brasileiro durante a Primeira República, entrando em declínio em 1920, quando começou a ganhar destaque a Pedagogia Nova (SAVIANI, 2012a).

No que tange à formação de professores para a escola primária no período apresentado, podemos afirmar que as Escolas Normais priorizaram o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, secundarizando o preparo didático-pedagógico para ensinar tais conteúdos. A concepção de educação adotada foi a concepção humanista tradicional, em suas duas vertentes: a religiosa e a leiga. O que atualmente denominamos de Pedagogia Tradicional ou Escola Tradicional¹⁷ tem como arcabouço filosófico uma visão essencialista do homem que objetiva, por meio da escola, formar os seres humanos de acordo com uma determinada essência ideal e universal pré-estabelecida pelo momento histórico, econômico e político da sociedade. Foi baseando-se nesses princípios que, em meados do século XIX, os sistemas nacionais de ensino referenciavam a educação como sendo direito de todos e dever do Estado.

¹⁷ É importante salientar que esta denominação originou-se das críticas da Pedagogia Nova ao modelo educacional na Escola Tradicional. Portanto, o termo *tradicional* foi cunhado pelos escolanovistas e não pelos adeptos desta teoria educacional.

A escola foi considerada como um grande instrumento para converter os indivíduos marginalizados em cidadãos (SAVIANI, 2012b, 2009). “Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surgiu como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (Idem, 2009, p. 5).

Nesta perspectiva, a escola era uma instituição centrada no trabalho do professor, que por sua vez, tinha como obrigação instruir, transmitir os conhecimentos, expondo lições e aplicando exercícios que os alunos deveriam realizá-los com atenção e disciplina (SAVIANI, 2009), objetivando a formação do ser humano ideal, “[...] a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos” (Idem, 2012a, p. 68).

Contudo, a escola tendo como pressupostos tais princípios não conseguiu cumprir seus objetivos de formação ideal e universal de ser humano, pois, nem todos ingressavam na escola e os que ingressavam, nem todos obtinham êxito, além do mais, nem todos que obtiveram êxito se enquadraram no tipo de sociedade que se objetivava consolidar (SAVIANI, 2009).

Tendo como base os pressupostos da Pedagogia Tradicional, nas Escolas Normais o foco da prática educativa era conteúdo a ser ensinado, não se destinando maior atenção às formas possíveis para ensinar tais conteúdos:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas próprias do modelo pedagógico-didático. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Nesse sentido, pode-se considerar que gravitavam, ainda, em torno do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos, secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática (SAVIANI, 2012a, p. 13).

No entanto, críticas foram destinadas às Escolas Normais, culpando-as de serem ineficazes e dispendiosas, com isso houve a tentativa de substituir tal política de formação de professores pela formação em serviço, com a criação do cargo de professor adjunto. “Os adjuntos atuariam na escola como ajudantes do regente de classe aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2012a, p. 13).

Observamos um primeiro intento de relegar a formação docente ao exercício profissional, desconsiderando a necessidade da formação de professores ter como base os

conhecimentos dos fundamentos científicos e filosóficos da educação. Esta proposta considerava que o exercício do magistério poderia ser exercido com sucesso, mesmo com professores formados no exercício prático da profissão. Entretanto, tal objetivo não vingou, e a formação dos professores primários, continuou se efetivando pelas Escolas Normais. Não estamos afirmando que o exercício profissional não traz aprendizados, no entanto, frisamos que os conhecimentos oriundos das instituições de ensino e do exercício profissional são diferentes, sendo que um conhecimento não substitui o outro.

O Curso Normal, destinado à formação de professores primários, foi organizado em três seções. Neste ponto, o currículo do curso não se restringia mais aos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiras letras. Sendo assim, as seções estabelecidas para o currículo das Escolas Normais foram:

1. Educação, compreendendo as disciplinas psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação;
2. Biologia aplicada à educação, abrangendo fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola;
3. Sociologia, com as disciplinas fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio (SAVIANI, 2012a, p. 23).

Neste período, não havia a preocupação em ter professores formados em nível superior, principalmente os que atuavam nas escolas de primeiras letras. O autor esclarece que a organização da atividade educativa exige a profissionalização da atividade dos educadores, ou seja, dos professores. Entretanto, a profissionalização demanda uma formação específica, que foi iniciada no século XIX nas tentativas de criação das Escolas Normais para a formação de professores primários. Contudo, urgia, também, a questão da formação dos professores das Escolas Normais e do ensino secundário. Tudo isto, “[...] acabou por provocar a exigência de se abrir o espaço para os estudos pedagógicos em nível superior” (SAVIANI, 2012a, p. 28).

No entanto, o objetivo de elevar a formação dos professores para o nível superior ocorreu em 1931, quando o Decreto n. 19.851/31, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, previu que três cursos seriam necessários para se constituir uma universidade no Brasil: o de educação, de ciências e letras. É a partir disso, que a pedagogia foi ganhando seu espaço acadêmico¹⁸, “[...] o lugar ocupado pelos estudos de educação no âmbito do ensino superior, de modo geral, e, mais especificamente, no âmbito das

¹⁸ Saviani (2012a, p. 16) entende por espaço acadêmico da pedagogia: “[...] o lugar ocupado pelos estudos de educação no âmbito do ensino superior, de modo geral, e, mais especificamente, no âmbito das universidades”.

universidades” (SAVIANI, 2012a, p. 16), pois com o “[...] referido decreto, exatamente quando se propõe a regular o funcionamento das universidades estabelecendo as condições para que uma instituição de ensino superior se constitua como universidade, introduz a educação como uma dessas condições” (Idem, 16).

As faculdades destinadas à formação de professores não deveriam ser apenas instituições com o intuito de formar os indivíduos tendo como base a alta cultura, mas ser institutos que formassem os professores do ensino normal e secundário, assim, o principal objetivo dos institutos era a formação de cunho estritamente profissional, sem o intento de elevar a formação docente à alta cultura (SAVIANI, 2012a).

O curso de pedagogia teve origem na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939. Esta faculdade foi organizada contendo quatro seções e uma seção especial. Filosofia, ciências, letras e pedagogia constituíam as quatro seções; já a seção especial era a de didática. Conforme afirma Saviani (2012a), foi a partir deste decreto que surgiu o curso de pedagogia, já que “[...] as seções de filosofia, ciências e letras abrangiam, cada uma, diferentes cursos; a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção: [pedagogia]” (SAVIANI, 2012a, p. 34).

O curso de pedagogia, assim como os demais cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, foi organizado segundo um modelo: o bacharelado com duração de três anos e a licenciatura com duração de um ano. Esta é a origem do famoso esquema conhecido como *3+1* (SAVIANI, 2012a e SILVA, 2003). Para ser bacharel em pedagogia era necessário cursar três anos do curso; e para obter o diploma de licenciado era necessário cursar mais um ano do curso de didática.

Desse modo, o currículo do curso de bacharelado em pedagogia foi estruturado da seguinte forma: o primeiro ano era composto pelas disciplinas complementos da matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional. No segundo ano, os alunos cursavam psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar. Já no terceiro ano, eram oferecidas as disciplinas psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada e filosofia da educação. Assim, para os que desejavam o bacharelado em pedagogia, bastava cursar as disciplinas citadas anteriormente. Mas, para aqueles que ansiavam também a licenciatura em pedagogia deveriam cursar as disciplinas: didática geral, didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. “[...] no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava

cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado” (SAVIANI, 2012a, p. 35).

Desta forma, foi concebido o currículo do curso de pedagogia que formaria o técnico em educação, aquele que cursasse o bacharelado. Ao cursar didática geral e didática especial, este se licenciaria como professor. Entretanto, tal estrutura se tornou um problema para os graduados em pedagogia, tanto para os bacharéis, quanto para os licenciados, uma vez que o campo de atuação para o técnico era limitado e não houve uma determinação de quais matérias o licenciado em pedagogia poderia lecionar (SILVA, 2003). Diante disso, Saviani (2012a) faz alguns questionamentos e aponta que aos licenciados em pedagogia restou um *prêmio de consolação*:

Mas, quais seriam as funções técnicas próprias de um pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar quais matérias? Por suposto, as matérias constantes de seu currículo de bacharelado, como ocorria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. No entanto, no caso das demais seções, as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Diferentemente, no caso da pedagogia, as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos das Escolas Normais, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional; e, além disso, essa mesma lei determinava que, para lecionar no Curso Normal, “era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (SILVA, 2003, p. 14). Nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio (SAVIANI, 2012a, p. 36-37).

Essa estrutura do curso de pedagogia perdurou até a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A teoria pedagógica que embasou a formação dos indivíduos, no período que abrange a década de 1930 ao início dos anos 1960, foi a Pedagogia Nova que conquistou seu apogeu com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. O Manifesto, além de ser um documento político, que reivindicava a democratização da educação escolar, tinha também como objetivo contrapor os princípios da Escola Tradicional, instaurando, no País, uma educação mais voltada aos interesses dos alunos e de acordo com a capacidade e aptidão de cada um. Assim, na luta

contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa “às necessidades psicobiológicas do momento” (SAVIANI, 2011b, p. 247).

Todavia, a marca distintiva da Escola Nova em relação à Tradicional não são os trabalhos manuais, mas a importância da presença do interesse por parte do educando e o estímulo constante dado a ele, em todas as atividades (SAVIANI, 2011b).

De acordo com Saviani (2012a, p. 85), a aprendizagem, nesta perspectiva, “[...] vem a ser compreendida como assimilação biológica de novas formas de reagir ao meio ambiente”. Com isso, a reforma da escola exigiu a busca de apoio em uma nova psicologia da aprendizagem. Esta fixou leis gerais sob o ato de aprender. Na visão do autor, duas se destacam: a de prática e efeito; e a de inclinação. Ele explana que

pela primeira, concluímos que só se aprende aquilo que dá prazer; e que as atitudes só são apreendidas pela experiência vivida. Pela segunda, observamos que só se aprende aquilo que se quer aprender; e que nunca se aprende uma só coisa: ao lado daquilo que se quer deliberadamente aprender, muitas outras coisas são aprendidas (SAVIANI, 2012a, p. 85).

Esta concepção, a partir da década de 1930, passou a ser hegemônica no Brasil, especialmente, pela ocupação dos renovadores em postos burocráticos no campo da educação e pela criação de órgãos de divulgação, com o objetivo do efetivo estabelecimento da nova concepção pedagógica. Entretanto, é importante sinalizar, “[...] que os renovadores tiveram de disputar o controle do espaço pedagógico, palmo a palmo, com os educadores católicos” (SAVIANI, 2012a, p. 86). Apesar disso, algumas concessões e acordos foram estabelecidos entre eles, já que

[...] apesar da influência da Escola Nova, boa parte das Escolas Normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, manteve-se presente (SAVIANI, 2012a, p. 88).

Devido ao predomínio das ideias da Escola Nova, as escolas católicas tiveram que se adequar aos princípios metodológicos hegemônicos da época. Os colégios católicos atendiam os filhos da elite brasileira, tanto economicamente, quanto culturalmente. E ao escolher o colégio para seus filhos, um dos critérios de escolha, era se tinha sintonia com as ideias novas. Então, para não perder a clientela a Igreja adotou os princípios metodológicos da Pedagogia Nova, porém “[...] sem abrir mão da doutrina” (SAVIANI, 2012a, p. 91).

A influência da Pedagogia Nova não se restringiu à educação de crianças e adolescentes, ela também influenciou as reivindicações da reforma universitária de 1968:

[...] as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos; desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe), a cooperação etc. Ora, todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista (SAVIANI, 2012a, p. 93).

A concepção de educação para a Escola Nova, se tomarmos como referência a Escola Tradicional, deslocou as questões pedagógicas para extremos totalmente opostos:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

Com esses princípios a Pedagogia Nova foi a concepção pedagógica hegemônica na educação brasileira, especificamente, no período de 1947 a 1961. A década de 1960 foi marcada pela crise das teorias renovadoras e início da emergência e da predominância da concepção pedagógica produtivista que, segundo Saviani (2011b), emergiu no cenário educacional a partir da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, e tem predominado nas políticas educacionais do século XXI.

No clima de transição das pedagogias dos métodos ativos para concepção produtivista em educação, ocorreu que em 1962 uma nova regulamentação do curso de pedagogia foi aprovada. Ela consistiu em pequenas alterações, uma delas refere-se à duração do curso, que passou a ser de quatro anos, incluindo bacharelado e licenciatura. Neste ponto, não encontramos diferenças, pois a duração do curso é a mesma da regulamentação anterior, todavia, o aspecto diferenciador se faz presente devido à flexibilidade, já que, antes, primeiro dever-se-ia cursar as disciplinas do bacharelado, e no quarto ano as disciplinas da licenciatura; com a nova estrutura, as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas simultaneamente com as disciplinas do bacharelado. Portanto, “com a nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como *3+1*” (SAVIANI, 2012a, p. 38).

Em relação ao currículo do bacharelado, na visão do autor, foi mantido o caráter generalista, sem introduzir, ainda, as habilitações técnicas. O novo currículo implantado

consistia em cinco matérias obrigatórias e onze opcionais, entre as opcionais, os alunos deveriam cursar duas.

As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista das opcionais compreendia: biologia, história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução à orientação educacional (SAVIANI, 2012a, p 38).

Já o currículo da licenciatura em pedagogia compreendia as matérias: “[...] psicologia da educação, adolescência e aprendizagem; elementos de administração escolar; didática; prática de ensino” (SAVIANI, 2012a, p. 38).

Com a lei da reforma universitária, Lei n. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, outra regulamentação para curso de pedagogia foi elaborada fixando os mínimos no que tange aos conteúdos e duração do curso. Neste momento, também foram implantadas as habilitações do curso de pedagogia por se entender que a profissão correspondente ao setor educacional exigia, a partir de uma base comum, modalidades diferentes. Saviani (2012a, p. 39-40, grifo do autor) explica tal questão, ao afirmar

[...] que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de curso de *pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações.

Além disso, estabeleceu-se como título único do curso de pedagogia o de licenciado. Assim sendo, o artigo 1º da Resolução determinou o profissional a ser formado no curso de pedagogia, bem como o título obtido pelo pedagogo.

Art, 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, CFE, 1969, p. 113).

O artigo 2º estipulou o currículo comum do curso, que deveria compreender as matérias: sociologia geral; sociologia da educação; psicologia da educação; história da educação; filosofia da educação e didática.

Já o artigo 3º indica as habilitações e especifica as matérias que cada uma deveria abranger. As habilitações previstas eram: 1 – Orientação educacional; 2 – Administração escolar nas escolas de 1º e 2º graus; 3 – Supervisão escolar nas escolas de 1º e 2º graus; 4 – Inspeção escolar; 5 – Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; 6 – Administração escolar na escola e 1º grau; 7 – Supervisão escolar na escola de 1º grau; e 8 – Inspeção escolar na escola de 1º grau. Com esta estrutura, “[...] o curso de pedagogia passava a visar à 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, 2003, p. 53).

Nesta nova regulamentação também se buscou esclarecer uma questão que se apresentava como um impasse: o direito a lecionar no ensino primário aos diplomados em pedagogia. Em termos legais, explica Silva (2003), não restavam dúvidas que o licenciado em pedagogia tinha o direito de exercer o magistério no ensino primário, visto que “quem pode o mais pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, CFE, 1969, p. 110).

Entretanto, a autora explica que nem todos que se diplomavam em pedagogia tinham formação indispensável ao exercício da docência no ensino primário. Consequentemente, foram fixadas algumas disciplinas para que esse direito fosse adquirido. São elas: “[...] metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino na escola de 1º grau, com estágio supervisionado” (SILVA, 2003, p. 32). Aos que tinham se habilitado para o ensino nas escolas normais, obtinham automaticamente tal credenciamento. Os alunos que haviam obtido habilitação em outra modalidade, e os diplomados em cursos de curta duração cursariam as disciplinas citadas anteriormente (SILVA, 2003).

Quanto à duração do curso de pedagogia, Saviani (2012a, p. 42) elucida que

[...] deve-se observar que a reforma do ensino superior decorrente da Lei n. 5.540/68 e do Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração. Assim, o artigo 4º da Resolução estabeleceu que as habilitações numeradas de 1 a 5 teriam a duração mínima de 2.200 horas, devendo ser ministradas no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos. Trata-se das habilitações que abrangem atividades nas escolas de primeiro e de segundo graus que, por esse motivo, seriam desenvolvidas em cursos de longa duração. Já no caso das habilitações numeradas de 6 a 8, dirigidas apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de 1.100 horas de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos, configurando-se, portanto, como cursos de curta duração.

Nesse artigo, também foi explicitado as funções que o pedagogo poderia exercer, conforme habilitação cursada. No entendimento do autor,

[...] a capacitação profissional do pedagogo inclui o exercício das funções correspondentes às habilitações cursadas; o exercício do magistério no ensino normal das disciplinas tanto das habilitações específicas como da parte comum, desde que a duração do curso tenha sido de pelos menos 2.200 horas; e o exercício do magistério na escola de 1º grau, desde que tenha cursado a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e tenha estudado a respectiva metodologia e prática de ensino (SAVIANI, 2012a, p. 43).

O caráter técnico da formação de professores após a década de 1960 não foi exclusividade dos cursos de pedagogia, com a implantação das habilitações. A Pedagogia Tecnicista foi adotada em todos os níveis de ensino, sendo a marca distintiva da política educacional da ditadura militar que importou tal concepção do modelo educacional norte-americano.

Na conjuntura da Guerra Fria, o lançamento do *Sputnik*, pela União Soviética em 1956, provocou questionamentos sobre a causa de o bloco socialista ter avançado mais na produção de ciência e tecnologia espacial, do que o bloco capitalista. Seria isso uma decorrência de eventuais falhas na formação escolar dos indivíduos, que tinha como base as teorias pedagógicas renovadoras? Diante disso, os Estados Unidos propuseram-se a repensar seu modelo educacional e buscar novas estratégias formativas de quadros, para acelerar seu desenvolvimento tecnológico (SAVIANI, 2011b).

A solução encontrada para tal problemática foi o desenvolvimento de uma concepção pedagógica com fundamento na Teoria do Capital Humano e que objetivava atrelar o trabalho educativo às demandas do sistema capitalista de produção. Por conseguinte, as escolas deveriam funcionar dentro da lógica de mercado e fabril, tendo como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Deste modo, as políticas educacionais deveriam manter o foco

[...] nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, na mão de obra técnica pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2011b, p. 345).

A teoria pedagógica que surgiu desta concepção foi a Pedagogia Tecnicista. Em suma, ela buscou planejar a educação de forma racional, minimizando interferências que pudessem pôr em risco sua eficiência. A partir disso, houve a difusão de propostas pedagógicas como, por exemplo, o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. E como consequência surgiu a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

A Pedagogia Tecnicista contribuiu para o aumento no caos do campo educativo gerando descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor é destituído de seu instrumento de trabalho: o conhecimento sistematizado. Além disso, agentes externos definiam o que professores e alunos deveriam fazer, quando e como o fariam. Isso, sem dúvidas, inviabiliza a possibilidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade (SAVIANI, 2011b).

A década de 1980 foi marcada pelo acirramento entre a Pedagogia Tecnicista e as Teorias Crítico-Reprodutivistas, já mencionadas no primeiro capítulo. Além do mais, neste período, também presenciamos o clima de abertura política em nosso País. Com ele, lograram hegemonia (relativa e temporária) entre os educadores, que se mobilizavam por mudanças, *as teorias pedagógicas contra-hegemônicas* como: a Pedagogia Popular; Pedagogias Da Prática; Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011b).

Embora tais teorias não tenham sido adotadas efetivamente na prática pedagógica das escolas brasileiras, não podemos nos olvidar que elas subsidiaram “[...] importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizado, expressos em avanços na Constituição de 1988 em relação à educação no País” (MARTINS, 2010, p. 18).

A estrutura do curso de pedagogia centrada nas habilitações perdurou para além da aprovação da nova LDBEN (Lei n. 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. A regulamentação do curso somente foi efetivamente alterada mediante as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, homologas em 10 de abril de 2006 (SAVIANI, 2012a). Estas diretrizes não têm mais como referencial teórico apenas a Pedagogia Tecnicista, mas também as pedagogias do *aprender a aprender*.

Com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, se estabeleceu o perfil do pedagogo e seu campo de atuação. Assim, o objetivo do curso de pedagogia foi explicitado da seguinte forma:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 215).

Em relação à carga horária, o artigo 7º determina como carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas conforme o texto abaixo:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos;
 II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p 218).

Segundo o artigo 10, as habilitações em cursos de pedagogia deverão entrar em processo de extinção, a partir do período letivo à publicação da Resolução (BRASIL, 2006).

Corroboramos com Saviani (2012a), ao assegurar que os termos presentes nos textos do Parecer e da Resolução coadunam com os chamados novos paradigmas da cultura contemporânea, em geral, e educacional, especificamente. A visão, apoiada no Multiculturalismo e no Pós-Modernismo, é evidente no §1º do Art. 2º; no Art. 3º; no Art. 5º e em seus § 1º e 2º da Resolução. Vejamos algumas passagens:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em *relações sociais, étnico-raciais e produtivas*, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos, culturais, *valores éticos e estéticos* inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do *diálogo entre diferentes visões de mundo*. [...].
 Art. 3 O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consonância será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em *princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização*, pertinência e relevância social, *ética e sensibilidade afetiva e estética* (BRASIL, 2006, p. 214-215, grifos nossos).

O artigo 5º define em dezesseis itens o que o pedagogo, ao terminar o curso, deverá estar apto a fazer. Além das tarefas inerentes do trabalho educativo, na educação escolar, segundo a resolução, o pedagogo deverá

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para *superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras*; demonstrar consciência da *diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais*, entre outras; [...] (Idem, p. 215-216, grifos nossos).

O §1º e §2º do artigo citado anteriormente explicita os deveres de professores indígenas, quilombolas e aqueles que venham a atuar nas escolas, cujo público de alunos seja de etnias étnicas específicas. Portanto,

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II atuar como *agentes interculturais*, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006, p. 216).

Já o artigo 6º da Resolução prevê a estrutura do curso de pedagogia em três seções. A primeira refere-se a um núcleo de estudos básicos; a segunda define um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e a terceira engloba um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. “Nos três casos apresentam-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos” (SAVIANI, 2012a, p. 58).

Em suma, a partir da década de 1930 a pedagogia ocupou um espaço permanente no ensino superior, porém, “[...] esse espaço limitou-se à formação profissional não se configurando como um espaço propriamente investigativo [...]” (SAVIANI, 2004a, p. 123). O ensino era precário e pouco consistente considerando sua fundamentação teórico-científica. E, desde o Decreto-Lei 1.190 de 1939 até a nova LDBEN de 1996, a tendência foi reduzir a formação do pedagogo a uma ciência profissional pragmática do professor, apenas com a função de transmitir conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino (SAVIANI, 2004a). Ao analisar a implantação dos cursos de formação de professores no Brasil, percebemos que

[...] o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a

formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (SAVIANI, 2004a, p. 121).

Enfim, o último decênio do século XX foi marcado pela revitalização da concepção produtivista em educação, tendo como pano de fundo o Neoliberalismo e o Pós-Modernismo. Neste cenário, surgiram “[...] ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturações do capital” (MARTINS, 2010, p. 18). Saviani (2011b) denominou tal concepção de Neoprodutivismo e classificou como suas variantes o Neoescolanovismo, o Neoconstrutivismo, o Neotecnicismo e as pedagogias do *aprender a aprender*.

Martins (2010) sintetiza que, apesar da efervescência dos diversos ideários pedagógicos do século XX, a vitória no campo educacional, infelizmente, foi da lógica do sistema capitalista de produção, que ditou e ainda continua ditando os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, o fazer em sala de aula, por meio das interferências feitas por organizações internacionais, nas políticas públicas para educação, principalmente nos países em desenvolvimento. Portanto,

[...] do escolanovismo ao neoescolanovismo, do tecnicismo ao neotecnicismo, do construtivismo ao neoconstrutivismo “vencemos” o século XX (ou fomos por ele vencidos!) acompanhando a vitória da lógica mercantil no campo da educação, que cada vez mais se vê orquestrado pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial e FMI etc.), cujas palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes (MARTINS, 2010, p. 18).

É com fundamento nesses pressupostos que as teorias pedagógicas contemporâneas adentraram o século XXI, e dominam hegemonicamente a formação dos indivíduos no sistema escolar brasileiro. Elas têm como matriz teórica as ideias escolanovistas e os chamados métodos ativos, como já dissemos, entre elas destacam-se o Construtivismo, a Pedagogia dos Projetos, Pedagogia do Profissional Reflexivo, a Pedagogia das Competências, e a Pedagogia Multiculturalista¹⁹, assim denominadas por Duarte (2001), como pedagogias do *aprender a aprender*.

¹⁹ Não é nosso objetivo apresentar minuciosamente os pressupostos teórico-metodológicos das pedagogias do *aprender a aprender*. Para um maior aprofundamento crítico ver Duarte (1998; 2001; 2003 e 2010); Rossler (2006b); Facci (2004).

Ao investigar as interfaces entre o Construtivismo e outros modismos educacionais, o autor advoga que nas aparências estas teorias podem ser distintas, contudo, na essência elas apresentam significativas semelhanças, entre elas Duarte (2010) destaca a veemente crítica à escola tradicional e a negação ao ato de ensinar, pois “[...] aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010, p. 33).

O Construtivismo tem como referência teórica a epistemologia genética de Jean Piaget que busca compreender a gênese do conhecimento e analisar a mente humana em evolução. No Construtivismo, “o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social” (BECKER, 1993, p. 88).

A citação acima mostra-nos o caráter interacionista desta teoria pedagógica que critica a escola que insiste em “[...] repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores” (Idem, p. 89). No Construtivismo, a construção de conhecimentos se dará pelos mecanismos de assimilação e acomodação; primeiramente o indivíduo assimila elementos do seu meio externo, depois acomoda tais assimilações, culminando, assim, no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, a aprendizagem (PIAGET, 1990).

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos (DUARTE, 2010, p. 40).

Nesta direção, o professor já não é mais aquele que ensina, mas sim o que orienta o aluno na construção de seu próprio conhecimento; o conhecimento só é válido se ele for construído autonomamente pelo aluno. Desta forma, “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’” (COLL, 1994, p. 136).

A Pedagogia dos Projetos²⁰ é inspirada principalmente nas ideias de John Dewey (MELLO, s.d.). Nesta teoria o importante é envolver o aluno em sua aprendizagem, e “[...]”

²⁰ Duarte (2010) alerta para o fato que a nomenclatura correta seria Método de Projetos e não Pedagogia dos Projetos.

trazer o mundo para dentro da escola ou [...] sair para o mundo para aprender” (Idem, s.d., p. 1). As atividades devem ter significado e sentido aos alunos, ou seja, devem estar atreladas aos interesses e ao cotidiano dos mesmos, do contrário, eles não terão interesse em aprender. Em síntese, “a ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidade de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010, p. 41).

Conseqüentemente, os projetos devem ter uma aplicação prática, e são estruturados a partir de problemáticas trazidas pelos alunos ou até mesmo propostas pelo professor. Depois de delineada a problemática, os alunos auxiliam o planejamento e execução das atividades, cabe ao professor orientá-los, já que ele não vai mais ensinar, e sim apenas mediar. Nesta perspectiva, todos podem aprender com todos, uma vez que o conhecimento não está apenas nos livros, computadores, internet, ou no professor. “O papel do professor é de mediador e facilitador desse processo de aprendizagem e não o de alguém que, por ter mais conhecimento, vai ensinar a matéria” (MELLO, s.d., p. 2).

Em suma, para a autora é imprescindível garantir na Pedagogia dos Projetos: o protagonismo do aluno; a escolha de assuntos contextualizados; a interdisciplinaridade; o trabalho em equipe onde todos têm lugar e papel e se aprende a viver solidariamente; o papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem; a ênfase na avaliação como instrumento de reconstrução e tomada de consciência do aprendido.

Conforme assevera Duarte (2010, p. 41), “a pedagogia de projetos é inteiramente compatível com essa tese piagetiana de que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensine aos seus alunos”. Para o autor, um dos aspectos centrais da Pedagogia dos Projetos é o desenvolvimento do espírito investigativo e do pensamento científico, ou seja, da construção autônoma do conhecimento. Para Duarte (2010), essa mesma perspectiva é adotada pela Pedagogia do Profissional Reflexivo. O autor alega que a adoção de tal teoria “[...] nada mais é do que a aplicação [...] das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito” (Idem, p. 41) na formação de professores.

A Pedagogia do Profissional Reflexivo tem como principal referência o autor Donald Schön. Com base nas ideias escolanovistas do americano John Dewey, Schön busca orientar quais são os conhecimentos relevantes na formação dos trabalhadores da sociedade contemporânea, e conseqüentemente dos professores, visto que tal teoria surge devido às

mudanças do trabalho no sistema capitalista de produção que demanda um *novo trabalhador* e, conseqüentemente, uma nova formação para este indivíduo.

Polivalência, qualidade total, flexibilidade, reflexão e criatividade são aspectos que devem permear a formação de qualquer profissional. O professor como profissional diretamente responsável pela formação dos indivíduos, ou seja, dos demais profissionais, também deve receber uma nova formação (MARQUES, 2008). Por estes motivos, Schön (1987) e outros autores como Tardif (2000) e Perrenoud (1999) defendem que o profissional reflexivo deve ter competências para resolver os problemas práticos de forma rápida e criativa. Na visão dos autores supracitados, o conhecimento científico pouco ou nada contribui para a formação do profissional reflexivo, já que os saberes são construídos na prática, no exercício profissional. Assim, um médico apenas aprenderá realmente a medicina praticando-a e não nos livros; um professor aprenderá a lecionar, lecionando e não na universidade, tendo aulas de fundamentos da educação, de conteúdos e metodologias de ensino. Diante disso, Duarte (2010, p. 42) conclui que

[...] o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo.

A Pedagogia das Competências tem como seu principal representante no Brasil o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Esta teoria traz íntimas relações com os ideários apresentados anteriormente, pois também considera a importância da interação do indivíduo com o meio ambiente para a construção do conhecimento que é local, assistemático, pessoal, circunstancial e imediato, ou seja, o conhecimento deve estar ligado à realidade cotidiana e prática do indivíduo.

Nesta teoria, competências são recursos que o sujeito lança mão para resolver diversos problemas postos por sua prática cotidiana. Dessa resolução de problemas o sujeito constrói seu conhecimento, que é um conhecimento tácito, em que não há a possibilidade de ser ensinado e aprendido, ele é construído individualmente e subjetivamente na prática cotidiana do exercício profissional (DUARTE, 2001). O autor sinaliza que “o que há de específico [na Pedagogia das Competências] é a tentativa de decomposição do *aprender a aprender* em uma

listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010, p. 42, grifo nosso).

Já a Pedagogia Multiculturalista tem como principal esteio o relativismo cultural e o anticientificismo, ou seja, para esta corrente teórica não existe uma cultura ou conhecimento que sejam válidos universalmente e que devam ser apropriados pelos indivíduos. Nesta vertente não há conhecimento objetivo, verdadeiro, assim, não há conhecimento científico, existem apenas inúmeras verdades que só possuem sentido dentro de um determinado contexto ou cultura, e tudo acaba dependendo do ponto de vista de cada um. Igualmente, nesta pedagogia, acrescenta-se o respeito às diferenças e à diversidade cultural e “[...] questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras” (DUARTE, 2010, p. 43) tornaram-se o centro do processo educativo, sendo mais importantes a troca e o respeito dos saberes de diferentes culturas que a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, válidos universalmente.

Enfim, segundo Duarte (2001), as pedagogias do *aprender a aprender* podem ser englobadas em quatro posições valorativas:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...]
2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...]
3. [...] Além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...].
4. [...] A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...] (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Como pudemos observar, ao longo do capítulo, a formação de professores em nosso País sempre teve como característica a desvinculação entre teoria e prática. Atualmente, este quadro tem se acentuado e temos visto que um dos primeiros princípios

[...] que tem norteado a formação de professores, [...] diz respeito ao descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar [...] Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato (MARTINS, 2010, p. 20-21).

Apesar do caráter aparentemente democrático, autônomo, criativo e sedutor, das posições valorativas sobre o lema *aprender a aprender*, na essência, ele tem causado

catástrofes na educação escolar brasileira ao negar o ato de ensinar, e cada vez mais, a escola não tem cumprido a função social defendida por nós no primeiro item deste capítulo: o pleno desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas capacidades, por meio do ensino. Se tais pedagogias negam o ato de ensinar, qual a qualidade de desenvolvimento humano que elas estão promovendo? Ora, sem ensino não há aprendizagem, e sem aprendizagem não há promoção de desenvolvimento humano, não há humanização. Por suposto, corroboramos com Martins (2012), ao afirmar que, por diversos fatores, o ensino pode não promover aprendizagem, mas toda aprendizagem tem por trás um bom ensino, que a promoveu. Portanto, se o objetivo na educação escolar é a aprendizagem dos alunos, é o desenvolvimento humano, urge que valorizemos e coloquemos em prática, o mais rápido possível, o ato de ensinar, seja na educação infantil, seja no ensino superior.

No entanto, os altos índices de analfabetismo funcional compravam o fracasso da educação escolar no Brasil. Embora os brasileiros tenham permanecido mais tempo da escola, isto não surtiu igual efeito na qualidade do aprendizado. É a relação heterogênea entre quantidade e qualidade.

Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (2011), o Inaf, pouco mais de um quarto da população brasileira tem nível pleno de habilidades esperado ao completar os nove anos do ensino fundamental. “Os dados do Inaf coletados entre 2001 e 2011 [...] mostram que o ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo [...]” (INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL, 2011, p. 11).

Os dados da pesquisa são mais alarmantes quando revelam que somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Em suma, o caos na educação é geral, desde a educação infantil ao ensino superior.

O fracasso da educação brasileira não se justifica apenas pelas teorias pedagógicas adotadas. Não podemos perder de vista que o fenômeno educativo é síntese de múltiplas determinações, portanto, o fracasso escolar no Brasil é determinado por inúmeros fatores; é claro que alguns exercem maior influência, e outros nem tanto.

Neste item, nosso objeto de análise é a formação de professores e as teorias que têm embasado tal formação. Em nossa visão, esses dois aspectos exercem substantiva influência no êxito ou no fracasso no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a teoria pedagógica adotada define a forma e o conteúdo do trabalho do professor. Já a formação do professor é a espinha dorsal do processo de ensino e aprendizagem, pois como já afirmamos

anteriormente, é o trabalho humano que dá vivacidade e materialidade à prática pedagógica, portanto, ter a melhor infraestrutura, os mais sofisticados recursos não serão suficientes no processo de ensino e aprendizagem se o professor não souber utilizar esses recursos, articulando o conteúdo a ser ensinado com os métodos e técnicas disponíveis para ensinar, reconhecendo as especificidades de seus alunos, traçando estratégias para que socialize os conhecimentos mais elaborados já construídos pelo gênero humano e confronte-os com os conhecimentos do cotidiano do aluno, promovendo a superação do pensamento de senso comum, pela consciência filosófica.

As novas diretrizes para o curso de pedagogia mantêm estreitas relações com as pedagogias do *aprender a aprender* e conseqüentemente negam o ato de ensinar. Pluralidade cultural, ética, respeito às diferenças, práticas cotidianas, exclusão, etnias, preservação do meio ambiente, são palavras de ordem na nova legislação para a formação do pedagogo. Então, nos perguntamos: qual o perfil de professor que estamos formando tendo como base esse currículo? O essencial para o exercício da docência está sendo ensinado nos cursos de formação de professores?

Saviani (2012a) nos diz que não. O autor é categórico e assevera que nos pontos essenciais as novas diretrizes são extremamente restritas e nos pontos secundários são extremamente extensivas. Ele expõe seus argumentos sobre tal contradição da seguinte forma:

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um cúmulo de conhecimentos e experiências resultante de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (SAVIANI, 2012a, p. 58).

Concordamos com Arce (2010), ao afirmar que as questões étnicas, ambientais, culturais, de gênero, entre outras, não devem ser esquecidas ou retiradas do contexto escolar, pois é claro que são importantes para a formação dos indivíduos, entretanto, a formação do pedagogo exige a apropriação de conhecimentos para além dos paradigmas contemporâneos que se apoiam no Pós-Modernismo, no Neoliberalismo e nas pedagogias do *aprender a aprender*. Decerto,

[...] a formação do pedagogo, futuro professor, futuro alfabetizador, necessita instrumentalizá-lo para o exercício cotidiano a ser enfrentando na sala de aula. Este trabalho, para ser realizado, traz como condição *sina qua non* que o estudante do curso de Pedagogia tenha contato intenso e profundo com o conhecimento acumulado nestes séculos da construção da profissão de professor. É preciso que este futuro profissional, ao receber seu diploma, seja de fato capaz de desenvolver metodologias de trabalho para atuar nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. Os conhecimentos chamados de acessórios por Saviani estarão presentes, imbricados neste conhecimento a ser apropriado e não podem, sob pena de perda da especificidade da formação, ocupar lugar privilegiado de condução do processo de educação do futuro professor (ARCE, 2010, p. 78-79).

Segundo Arce (2010), as novas diretrizes não trazem inovações sobre a importância de os professores se apropriarem do saber acumulado historicamente para exercerem a docência com fundamentos teóricos e práticos. Com isso, os pedagogos terminam a graduação se perguntando: “[...] o que eu faço para que os meus alunos aprendam a ler, a escrever? O que eu faço com essas crianças? Como ensinar, se eu não sei o conteúdo? Eu preciso ensinar?” (Idem, p. 79).

A autora, brilhantemente, argumenta que os alunos egressos do curso de pedagogia, no que se refere aos conhecimentos acessórios, detêm conhecimento razoável sobre os paradigmas contemporâneos, mas, quando questionados sobre os conhecimentos essenciais na formação do pedagogo, estes não apresentam a mesma desenvoltura nas respostas. Assim, as questões elaboradas hipoteticamente, pela autora,

[...] aparecem como que retiradas de um pequeno baú empoeirado pelo tempo, superado pela chegada da “sociedade do conhecimento”. Poderia afirmar-se que a fala dos egressos não passa de reminiscências de um passado hoje inexistente. Se formos questionar estes egressos a respeito dos discursos de gênero, étnico-raciais, da questão ambiental, obteremos respostas elaboradas, discursos coerentes com as discussões acadêmicas empreendidas. Por outro lado, se indagarmos sobre como levar as crianças a aprenderem matemática, ciências, língua portuguesa, estes mesmos alunos engasgarão, perder-se-ão. Se os confrontarmos com as práticas pedagógicas de professores em pleno exercício da docência, só lhes restará o debater-se produtor da crítica feroz e o calar-se posterior diante o engessamento que a situação real lhes causa. A ironia do problema desvela-se quando olhamos seus currículos recheados de estudos de caso cotidiano, e horas de estágios e práticas de ensino, que não lhes conseguem fornecer o alicerce para as ações prático-teóricas exigidas na sala de aula (ARCE, 2010, p. 79).

A carga horária do estágio no curso de pedagogia é outro ponto criticado por Saviani (2012a). As trezentas horas dedicadas ao estágio supervisionado tem como objetivo, segundo o Art. 8º da Resolução, “[...] assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2006, p. 218-219).

Na verdade, o que esta por trás desta proposta é a intenção de colocar os alunos em contato com a prática educativa desde o início do curso, para que se familiarizem com o futuro ambiente de trabalho: a escola. Tal intenção tem como arcabouço teórico que a embasa as pedagogias do *aprender a aprender*, em especial a Pedagogia do Professor Reflexivo, em que se privilegia a prática, a experiência em detrimento à apropriação dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. O espaço escolar é aclamado com *louvor*, sendo considerado lócus privilegiado para formação docente a partir do exercício prático da profissão. Para os autores,

os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar, pouco contribuindo para construir uma nova identidade do profissional docente: a de profissional reflexivo, investigador de suas próprias práticas e comprometido com a transformação social (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010, p. 239).

Nesta perspectiva, o licenciado deve ser levado cada vez mais cedo para a escola e, se for necessário, argumenta Carvalho (2001), há a alternativa de modificar as disciplinas básicas do curso, diminuindo ou alterando a carga horária de cada uma, para que o aluno tenha mais tempo para se dedicar aos estágios.

No entanto, a autora, contraditoriamente, chama a atenção para o fato de não correremos o risco de transformar o curso de formação de professores em apenas atividades práticas e indica a falta de domínio de conhecimentos por parte dos professores, no que tange aos conteúdos que deve, por eles, ser ensinado. Nas palavras de Carvalho (2001, p. 115, grifos nossos):

Temos, entretanto, de tomar muito cuidado para não cairmos no extremo de não considerar a necessidade das disciplinas básicas, e transformar todas as disciplinas de um curso de licenciatura em profissionalizantes, quando toda a formação seria voltada para as necessidades dos cursos fundamental e médio, sem a preocupação de um bom embasamento teórico. [...] É este embasamento nos conteúdos específicos que proporcionará aos futuros professores a possibilidade de crescimento e renovação. Inúmeros trabalhos sobre formação de professores têm insistentemente mostrado a gravidade de uma *carência no domínio dos saberes conceituais da matéria a ser ensinada* [...].

Saviani (2012a) alega que o curso de pedagogia deve caminhar no sentido contrário do que preconiza a legislação e as teorias pedagógicas que defendem o contato imediato dos alunos com a escola por meio do estágio supervisionado, e que afirmam que os cursos são muito teóricos, com conteúdos distantes da realidade e cotidiano escolar. Em resposta, o

professor assevera: “Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito” (Idem, p. 109).

Por conseguinte, os cursos de formação de professores devem instrumentar os alunos para que passem do senso comum da compreensão da função social da escola e do trabalho docente, para o nível da consciência filosófica. Para o autor, o que proporcionará uma formação de qualidade que muna os professores de fundamentos teóricos e práticos para o exercício do magistério não é o contato imediato com o *lócus* de trabalho, visto que

quando os alunos ingressam no curso de pedagogia, eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Com esse preparo, estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhes permitirão analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar, observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica, ultrapassando, assim o nível da *doxa* (o saber opinativo) e atingindo o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (SAVIANI, 2012a, p. 131).

Ora, a arguição do autor é clara e coaduna com a hipótese levantada por nós no final do primeiro capítulo: a formação de professores carece de fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e psicológicos, ou seja, fundamentos teóricos e não de uma formação fundamentada na prática mutilada de conteúdo.

Mas, o que temos presenciado é a veemência dos ideários que privilegiam o aprender fazendo em detrimento da apropriação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos para atuação docente, não havendo mais a diferenciação entre *lócus* do trabalho docente e *lócus* de formação docente.

Consequentemente, a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*! (MARTINS, 2010, p. 22, grifos da autora).

O que Saviani (2012a), Arce (2010), Martins (2010) e Duarte (2010) denunciam é o esfacelamento do currículo escolar, mais especificamente, o currículo do curso de pedagogia. O esfacelamento do currículo nada mais é do que a substituição dos conhecimentos

científicos, universais por “[...] conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum [...]” (MARTINS, 2010, p. 21).

Se o objetivo da educação escolar é socializar este tipo de conhecimento, questionamos qual a utilidade do professor e da escola? Ora, o professor não precisa frequentar a faculdade para se apropriar de conhecimentos de senso comum, e muito menos a criança deve ir à escola para ser ensinada que chove, pois *São Pedro está lavando o céu*, qualquer pessoa pode lhe ensinar isto.

O homem já conquistou o conhecimento científico para explicar porque chove, cabe ao professor transformar este conhecimento em saber escolar e encontrar o método mais adequado (que com certeza variará de acordo com a faixa etária do aluno e o nível que se aprofundará o ensino de tal fenômeno da natureza) para transmitir aos seus alunos. Sendo assim, quanto mais os conteúdos ensinados representarem as máximas capacidades já atingidas pelo homem, mais humanizante será o processo de apropriação de tais conteúdos.

Martins (2009), em análise das tarefas da educação infantil, apoiando-se em Vigotski e Marx, reitera a importância do método inverso, já citado no primeiro capítulo, e afirma: “se pretendemos conhecer verdadeiramente as premissas que regem o desenvolvimento de qualquer fenômeno, temos que ter como parâmetro de análise a máxima expressão por ele já assumida” (Idem, p. 120).

Fica claro que explicar a uma criança o motivo da chuva através de uma visão mistificada, religiosa ou dito popular não representa tomar como parâmetro de análise a máxima expressão para explicação do fenômeno *chuva* alcançada pelo homem. Há que se desmitificar a ideia de que não adianta explicar certos assuntos às crianças, especialmente às pequenas, pois elas não têm capacidade ou não compreenderão o assunto por ser muito complexo. Então, recorre-se a uma explicação não verdadeira, simplista ou mínima.

“Assim sendo, o critério de validação para a humanidade, no que inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo!” (MARTINS, 2009, p. 120).

Acreditamos que a mesma premissa se aplica à formação de professores. Os cursos devem visar à transmissão dos saberes mais elaborados no que tange aos conhecimentos já produzidos no campo da educação, objetivando a transmissão de conhecimentos complexos, visto que o exercício da docência demanda complexidade, portanto, os currículos para formação de professores deve ter como referência a transmissão dos conhecimentos em sua máxima complexidade. Porém, Duarte (2010, p. 38) argumenta que

se o conhecimento mais valorizado na escola passar a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividade que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos das atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Diante da legislação em vigor e das teorias pedagógicas que têm embasado a formação de professores no Brasil, constatamos que estamos diante da mais profunda forma de alienação docente, em que o professor é destituído do instrumento de seu trabalho: os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos; e de sua função histórica: ensinar! Como pode o professor ensinar se ele não foi ensinado? Se ele não se apropriou dos conhecimentos essenciais para o exercício da docência?

Iniciamos este capítulo afirmando a desvalorização do professor em nossa sociedade. Consideramos que a valorização dos profissionais do magistério deve vir acompanhada de salários dignos, planos de carreira consistentes, boa infraestrutura das escolas, enfim, condições laborais dignas.

Não obstante, corroboramos com Martins (2010) ao afirmar:

A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que *identifica a profissionalidade do professor*, ou a essência concreta de sua prática social. Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a *capacidade para ensinar* (MARTINS, 2010, p. 28, grifos da autora).

Com o objetivo de valorizar a profissionalidade do professor e a sua capacidade de ensinar, além de reafirmar que sua formação e atuação não devem se desenvolver apartadas da unidade dialética entre teoria e prática, é que apresentaremos no item a seguir uma proposta para formação de professores que tem como estofa teórico a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.3 Formação de professores: proposições a luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Expusemos, anteriormente, que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica preconizam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos requer a sistematização de processos de ensino e aprendizagem, em que o ser mais desenvolvido transmite ao menos desenvolvido as objetivações materiais e imateriais já conquistadas pelo gênero humano. Apoiadas neste mesmo estofo teórico, defendemos que a função social da escola e do trabalho docente consiste no ensino aos alunos dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, objetivando a instrumentalização dos indivíduos para que compreendam a prática social no nível da consciência filosófica superando a compreensão de senso comum.

Demonstramos também que a formação de professores não tem possibilitado que os docentes alcancem o nível da consciência filosófica, acarretando um efeito dominó, em que os alunos também saem da escola sem superar o senso comum. Contudo, “se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma que provoque o desenvolvimento” integral dos alunos é por que, além de diversos fatores, “[...] eles não sabem como fazê-lo. Eles não sabem, [...] porque nem sempre foram ensinados” (FACCI, 2004, p. 244).

Enfim, há divergências entre os motivos e as causas sobre o fracasso do ensino brasileiro²¹, no entanto, ninguém ousa discordar do fato de que a educação escolar, em todos os níveis, nem sempre tem cumprido sua função social²²: a plena humanização dos indivíduos por meio do ensino. A polêmica e as críticas destinadas às possíveis causas deste problema são imprescindíveis para a evolução do conhecimento no campo da educação, enquanto ciência. No entanto, corroboramos com Saviani (2012a) ao afirmar que ao invés de continuarmos o debate contrapondo as diversas correntes teóricas, em especial, a concepção tradicional e a renovadora, devemos entrar na fase clássica, incorporando o que há de mais desenvolvido nas diversas concepções objetivando superar os problemas interpostos à prática

²¹ Os motivos e as causas sobre o fracasso do ensino brasileiro variam de acordo com a teoria pedagógica adotada, bem como a concepção de mundo, de homem e de conhecimento.

²² A função social da escola neste trecho refere-se aquela defendida no primeiro item deste capítulo. Certamente, ela varia de acordo com o tipo de sociedade que está inserida, do tipo do homem que se quer formar e da classe social a qual se destina.

educativa. Então, no intento de trazer contribuições para o curso de pedagogia, o autor defende que

em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (SAVIANI, 2012a, p. 128).

Partindo deste pressuposto, ancoradas em Saviani (2012a) e nas teorizações da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentaremos a seguir uma proposta à estrutura do curso de pedagogia, realizada pelo autor. Cabe salientar que não temos a presunção de esgotar o tema neste item. Nosso intento é trazer singelas contribuições à formação de professores, na expectativa que a temática seja enriquecida por pesquisas futuras.

Deste modo, apoiadas em Saviani (2012a), defendemos que o currículo do curso de pedagogia deve ser estruturado a partir dos seguintes aspectos:

- A história deve ser a espinha dorsal de todas as disciplinas, visto que é por ela que podemos compreender o contexto que cada conhecimento foi produzido e porque cada um ainda é essencial para a formação do pedagogo;
- Os fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, psicologia, política e gestão escolar) são imprescindíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos basilares da educação, enquanto ciência;
- As disciplinas de didática e de metodologias de ensino devem propiciar a articulação entre conhecimento teórico e prático para atuação docente, superando o dilema *teoria versus prática*, já que tal dilema resulta de aspectos indissociáveis do ato educativo;
- A escola deve ser considerada como lócus privilegiado para compreensão do funcionamento da escola e da realização do trabalho educativo.

Apoiado em Gramsci, Saviani (2012a) propõe que a escola atualmente necessita de uma matéria central que exerça o papel equivalente ao desempenhado pelo grego e pelo latim na escola de antigamente. Ele chega à conclusão que a história²³ deve ocupar o lugar central do trabalho educativo, já que

²³ O conceito de *história* adotado pelo autor não coaduna com a história fragmentada e centrada no cotidiano como preconiza o Pós-Modernismo.

[...] pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador (SAVIANI, 2012a, p. 129).

Por esta via, o autor acredita que as disciplinas do curso de pedagogia seriam estudadas de forma mais contextualizada, sendo possível articulá-las com a história da escola, posto que o estudo histórico do desenvolvimento de cada uma delas proporcionaria aos professores compreendê-las enquanto síntese de múltiplas determinações, ou seja, os conhecimentos que são considerados essenciais para a formação de professores seriam compreendidos em sua gênese e em seu desenvolvimento. Conseqüentemente, as disciplinas do curso de pedagogia, desde as que abarcam os fundamentos da educação às que abrangem o campo da didática e metodologias de ensino “[...], deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático” (SAVIANI, 2012a, p. 129).

Como já afirmamos, os fundamentos da educação são imprescindíveis na formação do pedagogo, porque possibilitam a apropriação dos conhecimentos que fundamentam e que consistem no *alicerce* da educação, enquanto campo científico.

Pela filosofia da educação, os futuros pedagogos poderão compreender os problemas da realidade educacional, a partir da reflexão filosófica, que deve ser radical, rigorosa e de conjunto: radical porque “[...] é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos” (SAVIANI, 2007, 20), portanto, não há espaço para reflexões superficiais nesta perspectiva; rigorosa, visto que a reflexão deve-se proceder sistematicamente, com métodos de análise determinados. De conjunto, uma vez que “[...] o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 2007, p. 21).

Resumidamente, a reflexão filosófica sobre os problemas que a realidade educacional demanda uma lógica de pensamento que analise os problemas educativos profundamente, sistematicamente e contextualmente.

Assim, o grande desafio da disciplina filosofia da educação frente à formação de professores “[...] será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 28).

A profunda inserção na história da educação deve proporcionar aos alunos a compreensão do contexto político, econômico e social da educação, desde suas formas assistemáticas até a sua forma mais desenvolvida e institucionalizada. Portanto, o ensino da

história da educação não se reduz à mera memorização cronológica de fatos. O que deve ser levado em consideração é que a compreensão da história da educação não deve ser apertada da apreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais em que o fenômeno educativo se desenvolve (SAVIANI, 2007). O autor exemplifica tal fato ao fazer uma analogia com o teatro da seguinte forma:

No cenário da história temos os atores e os autores da história, do mesmo modo que numa peça teatral temos os atores e o autor da peça. O autor não aparece, no entanto, a obra é sua e os atores representam aquele papel que lhes foi designado na trama da peça, trama esta que é obra do autor da peça. Para os espectadores, os atores estão em evidência e são por vezes cultuados, surgindo como ídolos. Em contrapartida, os autores estão ocultos nos bastidores, ficando, geralmente, na penumbra, quando não são totalmente esquecidos (SAVIANI, 2007, p. 40).

Segundo o autor, as pesquisas no campo da historiografia não têm revelado os *dados dos bastidores*, ou seja, quem realmente comandou o *espetáculo*. Assim, os dados que revelariam a essência da encenação não são explorados, apenas a aparência da história é contada de maneira cronológica, perdendo-se a compreensão da trama. O ensino de história da educação deve levar os alunos a compreenderem os fatos em sua essência e concretude e não apenas a aparência, memorizando nomes, fatos e datas.

Ora, a compreensão da trama da história só será garantida se forem levados em conta os “dados de bastidores”, vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstruída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de história de educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta (SAVIANI, 2007, p. 41).

Acreditamos que a proposta de Saviani (2007) para o ensino de filosofia da educação e de história da educação também é válida para as demais disciplinas do curso de pedagogia. Pois, estudando o fenômeno educativo a partir da psicologia da educação, da tecnologia da educação, prática de ensino, metodologia de ensino, educação infantil, educação especial, entre outras, radicalmente, sistematicamente, conjunturalmente, e revelando os *bastidores* (a essência) de cada área e das teorias a serem estudadas, os cursos de pedagogia formariam professores que passariam do senso comum à consciência filosófica.

Além disso, urge a superação do dilema entre teoria e prática. Saviani (2012a) explana que esses dois aspectos são distintos e cada um apresenta suas peculiaridades. A constatação deste fato é possível apenas pela análise que toma a lógica formal como parâmetro. No

entanto, “[...] ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” (Idem, p. 108). Tal assertiva só será passível de compreensão se o pensamento se der pautado pela lógica dialética. Diante disso, o autor defende que

[...] a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2012a, p. 108).

Nesta passagem, o que o autor quer explicar é que a teoria não é um conjunto de ideias que de repente brotaram na cabeça do teorizador e em seguida são colocadas em prática na tentativa de obter êxito. As teorias só são elaboradas para solucionar problemas postos pela prática social. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural somente foi criada, pois havia a necessidade de uma teoria que explicasse o desenvolvimento humano para além das leis biológicas, visto que vivemos em sociedade, e as leis sociais, decerto, se sobrepõem às leis biológicas no desenvolvimento dos indivíduos. Igualmente a Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada num contexto em que urgia (e ainda urge) a superação da educação escolar pública que é destinada à classe trabalhadora.

Conseqüentemente, “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (SAVIANI, 2012a, p. 108). Portanto, a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria. O autor postula que a teoria sem prática é verbalismo, igualmente a prática sem teoria é ativismo. Isto significa que “[...] o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2012a, p. 109-110). Ora, o verbalismo e o ativismo não devem guiar o trabalho educativo, pois o desenvolvimento integral dos indivíduos demanda consistência teórica e prática.

Enfim, a ação humana é teleológica e temos a capacidade de imaginar antecipadamente o que objetivamos colocar em prática, isto quer dizer que somos capazes de planejar, assim, o nosso fazer, a nossa prática é guiada por uma teoria. Nesta perspectiva, o dito popular na *prática a teoria é outra* não procede. Por conseguinte, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada

pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012a, p. 109).

Objetivando munir os professores de sólidas teorias e práticas eficazes, defendemos que nas disciplinas de didática e metodologias de ensino os alunos devem se apropriar do domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada e do devido preparo pedagógico-didático para ensinar tais conteúdos. Isso implica a superação da dicotomia entre teoria e prática. Mas como fazer isso? Como articular o conteúdo a ser ensinado e a forma de se ensinar?

Saviani (2012a) propõe que a solução para tal dilema seria centralizar os cursos de pedagogia, e até mesmo de outras licenciaturas, nos livros didáticos. Para o autor, “[...] mal ou bem, os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo, isto é, eles dispõem os conhecimentos numa forma que visa a visibilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula” (Idem, p. 135).

O autor destaca que empiricamente é o livro didático o *grande pedagogo* de nossas escolas, já que é ele que “[...] dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões” (Idem, p. 135), mesmo que acriticamente. Além disso, o professor explica que os livros didáticos são produzidos de acordo com a teoria pedagógica adotada no momento.

Assim, quando predominava a teoria da pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, constituídos por textos que explicitavam conceitos por meio de um discurso lógico, dirigindo-se ao intelecto dos alunos e solicitando a sua capacidade de memorização. Quando passa a predominar a influência da pedagogia nova, os livros didáticos tornam-se colorido, cheios de ilustrações, com sugestões de atividades, de trabalho em grupo, multiplicando os estímulos à iniciativa dos alunos. E, quando se dissemina a influência da pedagogia tecnicista, começam a surgir livros didáticos com testes de múltipla escolha ou na forma de instrução programada, em suma, os chamados livros descartáveis (SAVIANI, 2012a, p. 135).

Nossa experiência em sala de aula confirma a exposição do autor, na medida em que percebemos que os materiais didáticos, de hoje, se articulam intimamente com os preceitos das pedagogias do *aprender a aprender*. Na escola em que trabalhamos da rede pública de ensino, a prefeitura municipal adota o Sistema Anglo de Ensino para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nelas, primeiramente, aparecem os exercícios, em seguida a explicação do conceito. Ou seja, grosseiramente falando, primeiro mandam os alunos fazerem, e depois explicam como fazer.

Recordamo-nos, especificamente de um exemplo, que num bloco da apostila do 5º ano do Ensino Fundamental o conceito a ser ensinado era o de *quadrilátero*. O bloco iniciava com um exercício que continha uma imagem, e nessa imagem os alunos deveriam contornar as

figuras que pensassem ser quadriláteros. Apenas ao final do bloco, havia um quadro explicativo do conceito *quadrilátero*, a partir disso, o aluno deveria confrontar o significado que atribuiu, com o significado convencional²⁴ do conceito. Em nossa opinião, a situação em que os alunos são colocados é um tanto penosa, pois lhes é solicitado a realização de uma tarefa para a qual não receberam instruções para realizá-la e são cobrados para que a executem corretamente. Este exemplo nada mais é do que a aplicação direta do lema *aprender a aprender* no ensino de um conceito no campo da geometria, visto que essas pedagogias advogam que cada aluno deve construir seu conhecimento e atribuir significado próprio a ele.

Agiria corretamente um professor que apresentasse diversas fotos de animais e pedisse que os alunos agrupassem as fotos em sete grupos – mamíferos, peixes, aves, anfíbios, insetos, répteis e aracnídeos – sem antes apresentar o significado de cada conceito e explicar quais características um animal precisa ter para ser classificado em um ou outro grupo? Parece-nos que não.

O processo de ensino e aprendizagem seria muito mais rico e teria maior probabilidade de promover o desenvolvimento dos alunos se ao ensinar tais conceitos o professor explicasse minuciosamente cada um deles, por meio de diversos recursos, como aula expositiva, jogos, documentários, livros, questionamentos, que instigassem os alunos à apropriação de tais conceitos. Munidos desse conhecimento, ao classificar as fotos dos animais em cada grupo, os alunos mobilizariam diversas funções psíquicas, principalmente a memória, pois teriam que evocar a explicação de cada conceito e as características que cada animal precisa ter para ser classificado num determinado grupo, além disso, os alunos colocariam em prática a capacidade de análise, de comparação e de exclusão para classificá-los.

Enfim, Saviani (2012a, p. 135) acredita que

[...] debruçando-se sobre os livros didáticos comumente adotados na escola, os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação examinando as suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance e seus limites, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades. Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sincrético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

²⁴ A palavra *convencional* tem sido utilizada no lugar do termo *correto*. Assim, ao invés de se falar *significado correto*, *escrita correta* e etc., utiliza-se as expressões *significado convencional*, *escrita convencional*, talvez, para não traumatizar o aluno lhe mostrando seus possíveis erros na construção do conhecimento.

Corroboramos com o autor em tal assertiva, pois acreditamos que por essa via os futuros pedagogos entrariam em contato com a prática educativa, ou seja, com o que ensinar e como ensinar às nossas crianças. Frisa-se que esta proposição se difere qualitativamente das concepções que defendem o contato direto e imediato com a escola, uma vez que a proposição do autor não vem mutilada de conteúdo, ela é rica tanto no conteúdo, quanto na forma. Ao analisar os conteúdos e as formas do livro didático, os alunos retomariam os conhecimentos das diversas disciplinas do curso de pedagogia, e desvelariam a essência da produção do material em análise, apontando seus limites e suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

“Com isso eles se capacitariam a atuar nas escolas e nos diversos sistemas de ensino como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e também como professores” (SAVIANI, 2012a, p. 135) aptos a selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os conhecimentos relevantes a serem apropriados pelos indivíduos (SAVIANI, 2012a).

Entendemos que a seleção diz respeito à escolha dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que devem ser ensinados aos educandos; a organização refere-se à ordem em que os saberes das diversas áreas serão socializados; a distribuição consiste em agrupar nas diversas séries e níveis de ensino os conhecimentos de cada área; a dosagem incide sobre o nível de aprofundamento que será dispensado ao ensino de cada matéria; a sequenciação alude a seriação que um conteúdo específico será ensinado a uma determinada classe.

Entretanto, tal proposição não obterá êxito se a escola não for considerada como locus privilegiado para a compreensão do modo como se realiza o trabalho educativo. Saviani (2012a) faz esta proposta baseando-se numa das premissas do materialismo histórico-dialético, também anunciada no início do primeiro capítulo: “anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58). Assim, só podemos compreender o menos desenvolvido a partir da compreensão do mais desenvolvido.

No que concerne aos processos educacionais, atualmente, a educação escolar é a forma mais desenvolvida, diante disso não é possível compreender as demais formas de educação, sem a compreensão da educação escolar em nossa sociedade, posto que, “[...] na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas” (SAVIANI, 2012a, p. 131). Ele explica que as formas de educação assistemáticas, ou seja, não escolar, historicamente, surgiram bem antes da educação escolar,

no entanto, hoje, “[...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola” (Idem, 132), já que a educação escolar é a forma mais desenvolvida para a prática do ato de educar.

Diante disso, o autor parafraseia a clássica afirmação de Marx (2011) e assevera que a “*anatomia da escola é a chave da anatomia da educação*” (SAVIANI, 2012a, p. 132, grifo nosso). Consequentemente, “[...] o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas” (Idem, p. 132).

Nesta perspectiva, pensamos que Saviani (2012a) traz grandes contribuições para o curso de pedagogia e para a formação de professores em geral, valorizando o trabalho docente, enriquecendo o curso com sólida formação teórica e prática. Concordamos com o autor na implacável defesa da formação inicial do professor ser pautada no profundo conhecimento das clássicas produções no âmbito pedagógico. Esta defesa não implica o descarte da articulação dialética entre teoria e prática e também não consiste na rejeição do fato de que a formação de professores também pode e deve ser complementada e aprimorada no exercício da docência, por meio da formação continuada.

Não há como negar que o exercício da profissão docente, com o passar do tempo, complementa e enriquece ainda mais a prática do professor. Do mesmo modo, há que se reconhecer que se o exercício da profissão não vier acompanhado de profundos conhecimentos dos fundamentos da educação, do conhecimento a ser ensinado e de práticas e metodologias de ensino adquiridos na formação inicial, a prática desse professor será vazia, carente de saberes para exercer eficazmente sua profissão. Pode até ser que, após longo tempo, ele aprenda algumas coisas fazendo, observando e imitando os demais professores, entretanto, a docência será exercida mecanicamente, sem o professor ter plena consciência do que está fazendo e por quais motivos está fazendo. Por conseguinte,

[...] o objetivo central da educação escolar [que] reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social [não será alcançado] (MARTINS, 2010, p. 15).

Certamente, o curso de pedagogia que tome a prática educativa como ponto de partida e como ponto de chegada, que considere a história como eixo das demais disciplinas, a escola como locus privilegiado para o conhecimento da prática educativa, que socialize os fundamentos da educação e articule conteúdo e forma, formará “[...] pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que

lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” (SAVIANI, 2012a, p. 130).

Entretanto, não podemos sobrecarregar o curso de pedagogia e pensar que ele por si só é capaz de esgotar a formação do professor em todos os âmbitos. Dessa maneira,

[...] um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo, especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação (SAVIANI, 2012a, p. 130-131).

Não obstante, os rumos que têm tomado os cursos de formação de professores estão longe de formar profissionais com o perfil descrito por Saviani (2012a). Cada vez mais a prática por si só é considerada âmbito privilegiado para formação docente. Vivenciamos a aguda massificação e esvaziamento das licenciaturas pelas políticas educacionais implantadas e pelas teorias pedagógicas que balizam os cursos, em que imperam o relativismo cultural, o anticientificismo, e o conhecimento tácito, subjetivo e cotidiano. Por conseguinte,

de pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Em suma, asseveramos que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Este ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar, pois

se a atividade educativa se circunscreve às atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho, se o saber sistematizado possui para o educador simplesmente valor de troca, a educação fica resumida a um treinamento

técnico, despida, portanto, da dimensão político-pedagógica que por natureza deveria dispor. Esvaziado do valor de uso, tanto os conhecimentos quanto o próprio trabalho educativo não instrumentalizam o educador para valorar, escolher, decidir, intervir e, assim, transcender uma relação pragmática para com a educação (MARTINS, 2007, p. 149).

No entanto, a relação pragmática que os professores mantêm com a educação não tem sido superada nem pela formação inicial, nem pela formação contínua, e a nosso ver, tem se acentuado em virtude do aligeiramento das licenciaturas, especialmente a de pedagogia, preconizada pelas políticas educacionais de implementação do Ensino a Distância (EaD).

De tal modo, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância, a formação de professores tem como pressupostos: a reflexão sobre a prática tendo como referência a própria prática; o lócus privilegiado de formação docente não é mais a universidade e sim a escola, seu lócus de exercício profissional; a apropriação das técnicas e das práticas de ensino precede a apropriação de seus próprios fundamentos.

Consequentemente, temos uma formação prática, mutilada de conteúdo, segundo Martins (2010), e infelizmente,

por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeira-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso País, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) (MARTINS, 2010, p. 23).

É essa a temática do próximo capítulo. Nele conferiremos especial atenção aos aspectos históricos e legais do Ensino a Distância na formação de professores, objetivando analisar esta nova modalidade de ensino e explicitar o contexto de seu surgimento e os pretextos que justificam sua ampla implantação na educação escolar brasileira.

CAPÍTULO 3

DAS CARTAS À INTERNET: fundamentos históricos e legais do Ensino a Distância

Essas metas não significam que todos receberão igual quantidade de educação, mas que algum tipo de educação deverá estar disponível para todos. [...] Esse pressuposto deve ser acompanhado pela igualdade de oportunidades, o que não quer dizer que todos sejam igualmente educados, mas – sim – que todos devem receber algum tipo de educação (LOBO NETO, 1999, p. 60).

A epígrafe deste capítulo sintetiza uma das reais metas estabelecidas pelo Ensino a Distância: expansão do ensino como garantia que todos recebem algum tipo de educação. O EaD tem se expandido pelo mundo rapidamente e não se trata de um fenômeno atual. Os objetivos proclamados pelos defensores da modalidade é a oferta da educação ao longo da vida; formação continuada; aceleração profissional e a conciliação entre estudo e trabalho (MORAN, 2011).

No cenário nacional “[...] cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais” (Idem, p. 45).

Lobo Neto (1999) localizou a origem do termo Educação a Distância e explica que

um dos pioneiros há de ter sido o educador sueco Börje Holmberg, numa região que valorizou muito essa forma de aprendizagem. Ele mesmo confessou que ouviu a expressão na universidade alemã de *Tübingen*. Em vez de citar “estudo por correspondência”, os alemães usavam os termos “*Fernstudium*” (educação à distância) ou “*Fernunterricht*” (ensino à distância) (LOBO NETO, 1999, p. 53).

Encontramos diversas definições do que seja o Ensino a Distância. Abaixo segue uma definição simples, porém, objetiva do conceito, e posteriormente apresentamos algumas definições que Belloni (2012) encontrou ao pesquisar o conceito, a definição na concepção da autora e o significado do termo na legislação nacional.

O EaD pode ser definido como: processos de ensino e aprendizagem mediados por recursos tecnológicos em que “[...] alunos e professores estão separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo” (LOBO NETO, 1999, p. 49).

A definição do autor evidencia a separação entre professores e alunos pela distância e pelo tempo com mediação dos processos de ensino e aprendizagem por recursos tecnológicos. Esta mesma definição é encontrada na descrição de Moore (1973 *apud* BELLONI, 2012, p. 25):

EaD pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente, de modo que a comunicação entre professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

A distância geográfica e temporal também é abordada na definição de Cropley & Kahl (1983 *apud* BELLONI, 2012), além da aprendizagem autônoma e individualizada baseada nos métodos ativos da educação:

É uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo quando não existe contato face a face entre professores e aprendentes – ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada (CROPLEY & KAHL, 1983 *apud* BELLONI, 2012, p. 26).

Perriault (1996 *apud* BELLONI, 2012) apresenta as diferentes nomenclaturas desta modalidade de ensino em diferentes países como Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália, França, Espanha e Portugal.

É um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como “educação por correspondência”, ou “estudo por correspondência” em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como “estudo em casa”, no nível pós-escolar, e “estudo independente”, em nível superior, nos Estados Unidos; como “estudos externos”, na Austrália; e como “ensino a distância” ou “ensino a uma distância”, pela Open University [da Inglaterra]. Na França, é referido como “tele-ensino” ou “ensino a distância”; e como “estudo a distância” e “ensino a distância”, na Alemanha; “educação a distância”, em espanhol, e “tele-educação, em português (PERRIAULT, 1996 *apud* BELLONI, 2012, p. 26).

Observamos que a definição de Peters (1973 *apud* BELLONI, 2012) destoa um tanto das outras já que é explícita a relação do EaD ao modelo fordista de produção:

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 maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1973 *apud* BELLONI, 2012, p. 26-27).

As demais definem o EaD, porém, sem relacioná-lo, explicitamente, aos modelos de produção do sistema capitalista, como o fordismo e o taylorismo. É o caso da definição de Belloni (2012), que coaduna com os pressupostos do toyotismo, neoliberalismo, pós-modernismo e pedagogias do *aprender a aprender*: “Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) caracteriza-se essencialmente pela flexibilidade, pela abertura dos sistemas e pela maior autonomia do estudante” (BELLONI, 2012, p. 30).

Na legislação brasileira o EaD é definido da seguinte maneira:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, s.p.).

Certamente, as diversas crises do capitalismo demandam que este sistema seja reestruturado, criando-se modelos de produção mais eficazes, eficientes e coerentes com as novas necessidades do mercado. Certamente o fordismo e o taylorismo foram superados pelo toyotismo, por ser um modelo de produção que atende as atuais demandas do mercado.

Diante disso, levantamos a hipótese de que os princípios que norteiam o EaD, atualmente, estão em consonância com o modelo japonês de produção: o toyotismo. Visto que, as mudanças no setor econômico influenciam e reestruturam a sociedade em todos os âmbitos. Decerto, a educação escolar também se transforma em razão destas mudanças.

Entretanto, para sustentarmos tal hipótese, urge que nos apropriemos dos fundamentos históricos e legais do EaD. Assim, inicialmente, apresentaremos brevemente o contexto histórico, econômico, político e social da origem do Ensino a Distância no mundo e no Brasil. Em seguida, apresentaremos e analisaremos a legislação para a implantação do EaD no Brasil e no Estado de São Paulo, especificamente, a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

3.1 Ensino a Distância: fundamentos históricos

O breve levantamento histórico sobre o EaD em diversos países nos revela que, em 1728, o professor Cauleb Philips anunciou na Gazeta de Boston a oferta de material para ensino e tutoria da arte de taquigrafia, por correspondência. Até então, o Ensino a Distância não era institucionalizado, sendo praticado por iniciativas particulares de alguns professores (ALVES, 2011).

Belloni (2012), apoiada em Otto Peters, explica que a origem do Ensino a Distância data, aproximadamente, em meados do século XIX, devido ao advento dos meios de transporte e comunicação, como os trens e os correios. A regularidade e a confiabilidade dessas invenções “[...] permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por

correspondência na Europa e nos Estados Unidos” (BELLONI, 2012, p. 8), de forma institucionalizada.

Com base nos estudos de Alves (2011), Gonzales (2005), Maia e Matttar (2007) e Vidal e Maia (2010) podemos traçar um panorama geral da implementação do ensino a distância em diversos países, em especial, no Brasil.

APRESENTAÇÃO CRONOLÓGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO		
ANO	PAÍS	CRIAÇÃO
1829	Suécia	O Instituto Líber Hermondes passou a oferecer o curso de contabilidade por correspondência.
1843	Inglaterra	O taquígrafo Isaac Pitman criou a <i>Phonografic Corresponding Society</i> , instituição que oferecia cursos de taquigrafia também por correspondência.
1856	Alemanha	Charles Toussaine e Gustav Langenscheid criaram a primeira escola de línguas por correspondência.
1873	Estados Unidos da América	A <i>Society to Encourage Study at Home</i> (escola de línguas) foi criada por Anna Eliot Ticknor.
1874		Inauguração da <i>Illinois Wesleyan University</i> , sendo a primeira universidade aberta do mundo, que ministrava cursos por correspondência.

1891		O <i>International Correspondence Institute</i> , fundado por Thomas Foster, começou a funcionar na Pensilvânia, oferecendo dois cursos: o de segurança do trabalho e de mineração.
1892		O departamento de extensão da Universidade de Chicago criou uma divisão de ensino para preparação de professores, também via correspondência.
1895	Inglaterra	Iniciação de duas turmas de estudantes a distância na Universidade de Oxford, para o <i>Certificated Teacher's Examination</i> .
1922	União Soviética	Implantação de cursos técnicos e superiores regulares por correspondência. Com uma estrutura semipresencial, os cursos exigiam que os alunos cumprissem tarefas a distância e presencialmente.
1935	Japão	Criou-se a <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> que oferecia programas escolares via rádio. O programa tinha como finalidade complementar e enriquecer a escola oficial japonesa.
1947	França	A Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris iniciou a transmissão, pela rádio <i>Sorbonne</i> , de quase todas suas matérias literárias.

1948	Noruega	Estabeleceram-se aparatos legais para normatizar as escolas que ofereciam cursos por correspondência.
1951	África do Sul	Fundação da Universidade de Sudáfrica que, atualmente, consiste em uma instituição de ensino superior que oferta, exclusivamente, cursos na modalidade a distância.
1956	Estados Unidos da América	Iniciou-se a transmissão de programas educativos via televisão.
1960	Argentina	Fundação da Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação. Os recursos utilizados nos cursos oferecidos foram os materiais impressos e os programas televisivos.
1969	Inglaterra	Criação da <i>Open University</i> . Utilizou intensamente os recursos como rádio, TV, vídeos, fitas cassetes, etc. Até hoje, a universidade britânica é considerada renomada e serve como padrão pela qualidade de seus cursos na modalidade a distância.
1972	México	Fundação da Universidade Autônoma do México.

1974	Paquistão	Visando à formação docente, fundou Universidade Aberta Allma.
1977	Costa Rica	Criação da Universidade Estatal a Distância da Costa Rica.
1980	Sri Lanka	Implantação de cursos para formação de professores e profissões tecnológicas na Universidade Aberta do Sri Lanka.
1983	Colômbia	Fundação da Universidade Aberta e a Distância da Colômbia.
1984	Tailândia	Criação de universidades para suprir a demanda no ensino superior, em diferentes cursos, utilizando como modalidade o ensino a distância.
1985	Indonésia	
1985	Índia	

1988	Austrália	É o país que mais investe no EaD, porém, não possui universidades apenas nessa modalidade de ensino. O número de alunos de cursos a distância é maior ou igual ao número de alunos de cursos presenciais.
------	-----------	---

Tabela 1 – Apresentação cronológica do Ensino a Distância no mundo.

É importante sinalizar que a modalidade de Ensino a Distância se ampliou após a Segunda Guerra Mundial, devido à expressiva demanda de formação de novos profissionais. Por conseguinte, “muitas experiências usando EAD foram desenvolvidas no período pós-guerra, especialmente pela necessidade de capacitar a população europeia em novas atividades laborais” (VIDAL; MAIA, 2010, p. 14), uma vez que as novas dinâmicas sociais e os avanços científicos e tecnológicos alçados pela guerra demandaram novas profissões e ocupações, que os países, ainda desolados pela guerra, não tiveram condições materiais e imateriais para supri-las, utilizando-se o ensino presencial.

Esse rápido e, talvez, superficial²⁵ panorama do EaD no mundo nos permite observar que inicialmente, devido ao desenvolvimento tecnológico da época, o EaD se restringiu a cursos técnicos que utilizavam exclusivamente materiais impressos nos processos de ensino e aprendizagem. Com o advento de novas mídias, como o rádio, a televisão, fitas de áudio e vídeo e o telefone, as possibilidades e variedades de cursos ofertados via EaD se ampliaram. Tal fato se intensificou e o EaD conquistou amplo espaço na sociedade com o apogeu das novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente com a internet. No entanto, mesmo com o advento das TIC, os cursos via EaD ainda consistem em sua maioria em cursos técnicos e no Ensino Superior, nos cursos de formação de professores, além daqueles que não necessitam de laboratórios e não estão no rol das profissões de *prestígio* da sociedade contemporânea.

Enfim, “a metodologia da educação a distância não é tão nova assim. Tem pelo menos 200 anos, daí não ser estranha à realidade de um país de cultura milenar, como a China, que hoje treina 1,5 milhão de trabalhadores via satélite” (LOBO NETO, 1999, p. 74). Os cursos na modalidade a distância, sejam eles técnicos ou superiores, se espalharam pelo mundo, e acreditamos ser impossível encontrar algum país que não tenha implantado tal política em seus sistemas de educação públicos ou privados.

²⁵ Não é objetivo deste trabalho detalhar as estruturas dos cursos e instituições de ensino de diversos países que oferecem cursos na modalidade a distância.

Maia e Mattar (2007) consideram que o EaD pode ser dividido em três gerações. A primeira geração abrange os cursos por correspondência, caracterizados predominantemente pela utilização dos materiais impressos e encaminhados pelo correio. *Novas mídias e universidades abertas fazem parte da segunda geração que é caracterizada pelo “[...] acréscimo de novas mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e o telefone”* (MAIA; MATTAR, 2007, p. 22), além da criação das universidades abertas, inspiradas no modelo britânico da *Open University*. A terceira e última geração consiste no EaD *online*. Segundo os autores,

a terceira geração da evolução da EaD seria marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da Internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância. Surge então um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado em rede. Surgem também várias associações de instituições de ensino a distância. Pode-se, portanto, pensar em um novo formato do processo de ensino-aprendizagem, aberto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e envio e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque também *pode se dar nos lares e nos locais de trabalho* (MAIA; MATTAR, 2007, p. 22-23, grifos nossos).

No Brasil, experiências de Ensino a Distância foram iniciadas no início do século XX e seguiram a mesma dinâmica da implantação do EaD pelo mundo. Primeiramente, os cursos eram por correspondência, posteriormente, o rádio, a TV e outras mídias integraram os processos de ensino e aprendizagem a distância. Em seguida, o apogeu da internet permitiu a ampla expansão desta modalidade de ensino em nosso País. Maia e Mattar (2007, p. 23) acreditam que

comparando o desenvolvimento da EaD no Brasil com a experiência mundial, algumas diferenças saltam aos olhos. Em um primeiro momento, a EaD brasileira segue o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência. Entretanto, mídias como o rádio e a televisão serão exploradas com bastante sucesso em nosso País, por meio de soluções específicas e muitas vezes criativas, antes da introdução da Internet. Além disso, no Brasil, a experiências das universidades abertas é retardada (*sic!*) praticamente até hoje, com a recente criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 1904, na seção dos classificados do Jornal do Brasil havia um anúncio de curso de profissionalização por correspondência de datilografia.

O EaD pelo rádio teve início no ano de 1923, no Rio de Janeiro, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto. Os cursos

oferecidos pela rádio foram: “[...] português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia” (ALVES, 2011, p. 88).

Em 1934, mais uma rádio foi criada na então capital federal do Brasil. Edgard Roquette-Pinto instalou a rádio Escola Municipal no Rio em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Além da transmissão via rádio das aulas, “[...] os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes” (ALVES, 2011, p. 88).

Na cidade de São Paulo, surgiu em 1939 o Instituto Rádio Técnico Monitor. Este instituto foi pioneiro em oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes por correspondência. Atualmente, com o nome Instituto Monitor, “[...] oferece cursos técnicos, supletivos, profissionalizantes, de formação profissional e até mesmo [cursos] presenciais, tendo recentemente desenvolvido metodologia própria para o *e-learning*” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 25).

O Instituto Universal Brasileiro (IUB), uma instituição privada de ensino, implantou cursos por correspondência no ano de 1941. Os cursos oferecidos eram: auxiliar de contabilidade, desenho artístico e publicitário, fotografia, inglês, violão, supletivo, entre outros. Desde então, devido ao sucesso deste instituto, outras instituições com essas características foram criadas no país. O IUB ainda funciona em nosso País, oferecendo inúmeros cursos técnicos, supletivos e profissionalizantes via EaD.

Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e os emissores associados fundaram a Universidade do Ar, objetivando oferecer cursos radiofônicos. A experiência durou apenas até o início da década de 1960. No entanto, o Senac oferece cursos via EaD até hoje.

O Movimento de Educação de Base (MEB), implantado em 1961, consistiu numa aliança do governo federal com a Igreja Católica, que, via rádio, objetivava democratizar o acesso à educação de jovens e adultos.

No final da década de 1960, o Estado do Maranhão, governado por José Sarney, fundou o Centro Educativo do Maranhão (CEMA), que, utilizando a televisão como instrumento educativo, objetivou implantar uma escola comunitária “[...] que se deveria debater com óbices como o fato de serem *alunos proletários, com precárias condições físico-orgânicas, desnutrição, baixo índice cultural, carência de hábitos sociais, etc.*” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 290, grifos nossos).

Observamos nesta passagem que a política de implantação do EaD, nesta época, já tinha um público alvo (classe social) definido: a classe trabalhadora. A descrição feita pelos

autores demonstra o precário desenvolvimento humano alçado por estes alunos. Assim, o objetivo era oferecer ao proletariado, via EaD, o que lhe foi negado no ensino presencial: o contato e a apropriação de formas mais elevadas e desenvolvidas de cultura e das objetivações do gênero humano.

Em 1967, o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar) objetivou implantar um sistema nacional de telecomunicação via satélite. “A motivação básica do projeto foi um estudo de viabilidade de um sistema avançado de tecnologia educacional, de âmbito universal, possibilitando acesso à educação, em nível, pelo menos, aproximado àqueles dos grandes centros” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 292). As metas estabelecidas no projeto não foram totalmente cumpridas, encerrando-se as atividades em meados da década de 1970.

O Projeto Minerva foi criado em 1970 para atender aos objetivos do Governo Militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo, com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão para a educação de massa, por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O Projeto foi concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, baseado na Lei 5.692/71, com ênfase na educação de adultos. Ele foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando à preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial produzido pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. O projeto foi implantado como uma solução em curto prazo para os problemas do desenvolvimento do País, que tinha como cenário um período de crescimento econômico que demandava um rápido preparo de mão-de-obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início da década de 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2002).

O Telecurso abarca um conjunto de programas produzidos pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou, em 1998, o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O Telecurso 2000 nasceu da experiência dos Telecursos 1º e 2º graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) criados pela Fundação Roberto Marinho. Em janeiro de 1978, o Telecurso 2º grau, produzido em parceria com a TV Cultura, estreou em todo o País, através de trinta e nove emissoras

comerciais e nove TVs Educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de vinte e um anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau (atual ensino médio). Em 1981, a Fundação Roberto Marinho, juntamente ao MEC e a Universidade de Brasília (UnB), lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (na nomenclatura atual, do 6º ao 9º ano) (MENEZES; SANTOS, 2002).

Foi com a Lei nº 5.692/71 que os cursos supletivos ganharam maior dimensão. Aos Conselhos de Educação coube a fixação das normas dos cursos e exames a serem ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitiam *alcançar o maior número possível de alunos*. Os legisladores perceberam que era *indispensável massificar esse tipo de educação*, com a utilização desses recursos para maiores de 18 anos (1º grau) e 21 (2º grau) (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 302, grifos nossos).

O Centro de Estudos Regulares (CER), fundado em 1981, tinha como objetivo permitir que as crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1995, o programa Salto para o Futuro foi incorporada à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação). O Salto para o Futuro

é um programa para formação continuada e aperfeiçoamento de professores (principalmente no ensino fundamental) e alunos dos cursos de magistério. Utiliza diversas mídias como material impresso, TV, fax, telefone e Internet, além de encontros presenciais nas telessalas, que contam com a mediação de um orientador de aprendizagem. Os programas são ao vivo e permitem a interação dos professores presentes nas telessalas. As secretarias da educação e o Sesc são os parceiros responsáveis, nos Estados, pela montagem e pelo acompanhamento das telessalas. O programa atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país (MAIA; MATTAR, 2007, p. 27).

Como podemos observar, até o início dos anos 1990 o EaD na educação brasileira se restringiu ao nível de ensino básico, oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, objetivando a formação de mão-de-obra, sem alta qualificação, para atuação no mercado de trabalho. Tal concepção foi intensificada, principalmente, no período do Regime Militar, em que as políticas públicas para educação (presenciais e a distância) – influenciadas pelos ideais americanos dos acordos MEC-USAID²⁶ e baseadas na Pedagogia Tecnicista – podem ser

²⁶ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. [...] Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico

traduzidas como uma forma do governo responder às pressões internacionais do capital para formar mão-de-obra buscando o desenvolvimento da nação.

O Regime Militar pode ser caracterizado, no que concerne a sua forma de governo, no sentido gramsciano, como uma ditadura *sem hegemonia*, pois

[...] é um braço do Estado (e não uma classe) – as Forças Armadas – que conduz o processo de “renovação” burguesa. Por outro lado, trata-se de grupos que têm a função de “domínio” e não de “direção”, e o que se traduz, portanto, num regime político em que a função de “domínio” (coerção-repressão) se sobrepõe enormemente à função de “direção” (cultural-intelectual) ou de hegemonia (GERMANO, 2005, p. 102).

No âmbito da produção de conhecimento pela classe hegemônica no poder, a educação escolar foi vista como um instrumento utilizado pelo Regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e tensões existentes na luta pela hegemonia (GERMANO 2005).

O Simpósio organizado em 1964 e o fórum *A educação que nos convém*, em 1968, evidenciaram a proposta pedagógica do Estado Militar. O Simpósio propunha que a escola primária deveria capacitar para a realização de atividades práticas. O Ensino Médio teria que preparar profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do País, de acordo com a demanda de mão-de-obra qualificada. E, ao Ensino Superior, eram atribuídas duas funções básicas: formar mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do País (SAVIANI, 2011b).

O fórum *A educação que nos convém* também evidenciou elementos da Teoria do Capital Humano, tais como a função atribuída à escola de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho; a implantação de cursos superiores de curta duração; a valorização dos meios de

fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar (MINTO, s.d., s.p.).

comunicação de massa e as novas tecnologias como recursos pedagógicos; a ênfase no planejamento como meio para racionalizar os investimentos e aumentar a produtividade (SAVIANI, 2011b).

Tal pressuposto é confirmado nos objetivos do curso supletivo de 1º grau (Ensino Fundamental) denominado João da Silva, implantado entre os anos de 1973 e 1974. Vejamos:

(...) implantar, através de circuito de TV, curso supletivo para proporcionar, em tempo reduzido e de forma adequada e atraente, a adolescentes e adultos que não tiveram, ou não completaram sua escolarização em nível do antigo curso primário, os ensinamentos correspondentes aos das quatro primeiras séries do 1º grau. Além disso, o curso visa a, especificamente, conduzir o educando a adquirir uma série de conceitos que o ajudem em sua *formação para a cidadania e o habilitem a concorrer mais eficientemente para o progresso social, com a consequente melhoria de seu padrão de vida* (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 300, grifos nossos).

Em suma, a educação, na época, era vista como elemento estratégico dos projetos para o desenvolvimento econômico, sendo ela encarada como um rendoso investimento. Conseqüentemente, considerava-se a educação como um meio poderoso para aceleração do desenvolvimento econômico, do progresso social e da expansão ocupacional (CUNHA; GÓES, 1994).

É importante salientar que o atrelamento da educação aos interesses do sistema capitalista de produção não foi exclusividade do Regime Militar. Atualmente, o mesmo princípio também está presente nas políticas públicas para educação e teorias pedagógicas. Saviani (2011b) denomina esta perspectiva de *concepção pedagógica produtivista*. Tal concepção

[...] postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, s.d., s.p.).

No entanto, o que subsidia esta proposta educacional utilitária e pragmática não é mais a Teoria do Capital Humano, visto que no século XXI qualificação comprovada por vários

diplomas ou certificados não garante a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Além dos diplomas e certificados, os indivíduos devem possuir os requisitos necessários para a venda da força de trabalho.

Ainda no ano de 1972 o Governo Federal enviou à Inglaterra um grupo de educadores, liderados pelo conselheiro Newton Sucupira, para conhecer e analisar as experiências de EaD, especialmente na *Open University*. O relatório final elaborado pelo grupo não foi favorável à criação de universidades abertas e a distância em nosso País (MAIA; MATTAR, 2007). Apesar disso, em 1979, ocorreu a primeira experiência de EaD no Ensino Superior brasileiro, na Universidade de Brasília, com o Programa de Ensino a Distância (PED), que ofertava cursos de extensão universitária.

Em suma, “as iniciativas apresentadas anteriormente se desenvolveram basicamente no ensino fundamental e médio e na capacitação de professores” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 28). O exposto nos revela que

as primeiras normas sobre a EAD surgiram na década de 1960, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 5.692/71). Esta última abria a possibilidade para que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (ALVES, 2006, p. 418).

Deste modo, a implantação da modalidade de Ensino a Distância em nível superior só foi possível após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apesar disso, o EaD em todos os níveis de ensino somente foi oficializado legalmente com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

3.2 Ensino a Distância: fundamentos legais

A partir da década de 1990, especialmente no governo de FHC, implantou-se em nosso País um intenso programa de reformas institucionais influenciadas pelo Consenso de Washington²⁷ (realizado em Washington, Estados Unidos da América, em 1989) e pela

²⁷ A expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos. O programa de ajuste e

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990).

Estas reformas foram consolidadas por meio da desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob justificativa de otimizar seus recursos (MARTINS, 2001). Desse modo, “os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região” (GENTILI, 1998, p. 15).

Vejamos um trecho da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que ilustra o caráter privatizante do documento ao aderir as orientações dos programas de reforma econômica. Segundo o Art. 7:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. *Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...] (UNESCO, 1998a, p. 5, grifos nossos).*

Essas ações se apoiaram no estágio de universalização do capitalismo que

[...] modificou o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. Em acréscimo, passou a organizar esferas sociais e políticas que se realizavam sob as diretrizes da lógica pública, determinando, dessa forma, novas relações entre o público e o privado, o que, articulado com o movimento geográfico, marca mudanças estruturais na reprodução da formação econômico-social capitalista. Isto acentua o movimento de reformas institucionais, em particular na esfera da educação (SILVA JÚNIOR; KATO; SANTOS, 2010, p. 36).

A reforma da educação brasileira empreendida em meados da década de 1990 se estruturou seguindo a mesma racionalidade explanada na citação anterior.

estabilização proposto no marco desse “consenso” inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamsom, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELLA FILHO, 1994 *apud* GENTILI, 1998, p. 14)

Portanto, assistimos nesse período a uma série de transformações paradigmáticas na esfera educacional no Brasil. Ilustram essa afirmação a reforma curricular – realizada em todos os níveis e modalidade, de forma centralizada, por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa – e a reforma no financiamento educacional – articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação –, dentre outras medidas no campo educacional. Tais medidas são os meios para a rearticulação das esferas pública e privada, que resultam dos deslocamentos do capital no processo de mundialização do capital (SILVA JÚNIOR; KATO; SANTOS, 2010, p. 36-37).

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993–2003) foi o primeiro passo para a reforma do ensino, tendo como base as metas estabelecidas na citada conferência. No Plano o EaD foi definido como uma das estratégias para a Educação de Jovens e Adultos. “[...] O Plano Decenal prevê o atendimento dessa clientela em tempo e locais determinados, especialmente no próprio trabalho, como também o atendimento a distância, mediante utilização intensa de novas tecnologias de educação, sobretudo a teleeducação (*sic!*)” (BRASIL, 1993, p. 6).

Em 1996, pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio, foi criada a Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED-MEC)²⁸. Seus eixos de ação fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico capaz de levar para a escola um expressivo potencial didático-pedagógico; ampliar a oportunidade em locais nos quais os recursos são escassos; propiciar o contato dos indivíduos com as tecnologias que os cercam na vida cotidiana; oferecer respostas flexíveis e personalizadas àqueles que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento; disponibilizar meio de atualizar rapidamente o conhecimento; ampliar os espaços educacionais; e despertar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer período e/ou idade de suas vidas (BARRETO, 2010).

A criação da LDBEN, de 1996, legalizou a reforma da educação brasileira, de acordo com os preceitos neoliberais e pós-modernos. Dessa forma, podemos concluir que a LDBEN/96 “[...] era a expressão do avanço da linha privatizante, e respondia à exigência do Banco Mundial de reformulação da educação nos países com alto índice de analfabetismo” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). Dentre as reformas educacionais configuradas em tal conjuntura

²⁸ Em 2011 a SEED-MEC foi extinta. Devido a isso, os projetos da SEED-MEC migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. Segundo o MEC, a ideia é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância (FERNANDES, 2011).

destacamos a política de implementação de Educação à Distância (EaD)²⁹ no Brasil, legalizada pelo artigo 80 da LDBEN/96.

Ele estabelece que cabe ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e à disseminação do EaD na educação continuada e em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste artigo, já encontramos princípios neoliberais, visto que “a expressão ‘incentivará’ mostra que a educação a distância não seria de responsabilidade do Estado. Na realidade, demonstra que o Poder Público ofereceria as condições para a sua expansão privatizante” (OLIVEIRA, 2005, p. 101) proporcionando subsídios e respaldo legal para a implantação do EaD nas instituições públicas e principalmente privadas, sendo a União o órgão responsável pelo credenciamento das instituições que ofertam cursos via EaD e pela regulamentação dos requisitos para realização de exames e registro de diplomas dos cursos a distância.

Outra forma de incentivo à difusão do EaD no sistema escolar brasileiro é a redução de custos de transmissão em canais comerciais (rádio, TV e outros meios de comunicação), desde autorização, concessão ou permissão do poder público; concessão de canais que tenham finalidades educativas; e reserva de tempo mínimo pelos concessionários de canais comerciais, desde que sem ônus ao Poder Público (BRASIL, 1996).

Mediante a criação dos aparatos legais e objetivando atender os princípios das políticas públicas educacionais (expansão de vagas no Ensino Superior rapidamente e com baixos custos), a modalidade de Ensino a Distância em nível superior expandiu-se rapidamente pelo território brasileiro, sendo assegurada no Art. 5º a validade nacional dos diplomas e certificados expedidos por instituições de Ensino a Distância. O que iguala o EaD ao ensino presencial no que concerne à validade dos diplomas e certificados (BRASIL, 2005b).

O primeiro parágrafo do Art. 3º estabelece que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” (BRASIL, 2005b, s.p.). Ora, “[...] por que não se afirma de forma categórica que os cursos e programas a distância *terão* a mesma duração que seus respectivos cursos presenciais? [...]” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 162, grifos dos autores).

Já o 2º parágrafo determina que os cursos e programas via EaD podem aceitar transferência e aproveitar os estudos de estudantes de cursos e programas presenciais. Assim

²⁹ Salientamos que a política de implantação da modalidade a distância no Ensino Superior, especificamente para a formação inicial de professores, originou-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto, sua consolidação e expansão ocorreram no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (MALANCHEN, 2007).

como programas e cursos presenciais podem aceitar transferência e aproveitar os estudos de alunos advindos de cursos a distância (BRASIL, 2005b).

O Art. 2º do Decreto nº 5.622 estabelece que o EaD pode ser adotado desde a educação básica até o doutorado:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:
 I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
 II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
 IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 a) técnicos, de nível médio; e
 b) tecnológicos, de nível superior;
 V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 a) sequenciais;
 b) de graduação;
 c) de especialização;
 d) de mestrado; e
 e) de doutorado (BRASIL, 2005b, s.p.).

Frisa-se que, segundo o Art. 30 o Ensino Fundamental e Médio a distância, só poderão ser ofertados, exclusivamente, para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, como: motivos de saúde que impeçam o acompanhamento do ensino presencial; casos de indivíduos portadores de necessidades especiais e que requeiram serviços especializados de atendimento; estadia no exterior, independentemente do motivo; localidades que não possuem rede escolar presencial; transferência compulsória para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou em situação de cárcere (BRASIL, 2005). Acreditamos que “[...] o Poder Público [deve] considerar o conteúdo desse parágrafo único do artigo 30 como base para a adoção do EaD enquanto política pública, em qualquer dos níveis de ensino, no País” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 164) e não apenas na Educação Básica.

Nota-se que o artigo citado na íntegra se refere à Educação a Distância, indicando-a e normatizando-a como uma modalidade de ensino de ampla abrangência, não a considerando apenas como um recurso didático. Dessa maneira, julgamos imprescindível esclarecer os termos *recurso didático* e *modalidade de ensino*, pois acreditamos que eles podem colaborar para a apreensão do fenômeno do EaD no cenário educacional.

Desde Rathius e Commenius, a didática se funda como área de conhecimento, dentro da temática da educação, com o objetivo de racionalizar o ensino, como arma poderosa para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (DEBESSE; MIALARET, 1974). Assim, introduz-

se na didática a noção de estratégia de ensino, em analogia à conotação bélica do termo, como conjunto de procedimentos para enfrentar um inimigo: o fracasso escolar. Na atualidade, essa noção adquiriu uma maior precisão técnica, em que a estratégia decorre dos objetivos propostos.

Essencialmente, estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz (ABREU; MASETTO, 1980, s.p.).

Os autores defendem que as estratégias têm um caráter mediador, posto que se trata de meios, no seio de uma relação entre professor e aluno. Desse modo, *recursos didáticos* são instrumentos, meios utilizados pelo professor como estratégias nos processos de ensino e aprendizagem para alcançar a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Já o termo *modalidade de ensino* é uma classificação dada pela LDBEN (1996) a determinadas formas de ensino, as quais podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar. Segundo o artigo 21 da LDBEN, a educação escolar é composta: pela a Educação Básica – “[...] formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BRASIL, 1996, s.p) – e pelo Ensino Superior.

São modalidades de ensino, segundo a LDBEN: a *Educação de Jovens e Adultos*, a *Educação Profissional*, a *Educação Especial* e a *Educação a Distância* (BRASIL, 1996). Em decorrência, o Ensino Fundamental, que se encontra no nível da Educação Básica, pode ser oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Do mesmo modo, o Ensino Superior (nível de ensino) pode ser oferecido na modalidade a distância.

Diante da ampla expansão do EaD preconizada pela legislação brasileira ao adotar as orientações dos organismos internacionais, questionamo-nos: “[...] é lícito adotar o EaD como política pública de modo tão indiscriminado? Se a resposta for positiva, qual é a base de conhecimento acumulado sobre o tema, de que o País dispõe, para justificar adoção tão ampla?” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 163).

No que concerne aos projetos pedagógicos dos cursos na modalidade a distância, o Art. 13 normatiza que eles devem seguir as diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2005b).

Os Art. 14 e 15 do mesmo decreto deliberam sobre as normas para credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de instituições que ofertam

cursos e programas via EaD. O MEC é o órgão responsável pelo credenciamento destas instituições. Já a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de superiores a distância deverão ser feitas por órgãos próprios do MEC, quando as instituições forem integrantes do sistema federal. Os mesmos pedidos para cursos e programas integrantes dos sistemas estaduais de ensino devem tramitar pelos órgãos estaduais competentes (BRASIL, 2005b).

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior aplica-se também ao Ensino Superior na modalidade a distância (BRASIL, 2005b). Portanto, não há uma avaliação específica ou diferenciada para cursos presenciais e a distância. As duas modalidades são avaliadas seguindo os mesmos critérios.

Segundo o Art. 20, as instituições que gozam da prerrogativa da autonomia universitária e que possuem credenciamento para ofertar cursos superiores na modalidade a distância, “[...] poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do Art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996” (BRASIL, 2005, s.p.). Já para as instituições não detentoras da prerrogativa de autonomia universitária o Art. 21 estabelece que elas “[...] deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância” (BRASIL, 2005b, s.p.).

A portaria 4.059, de dezembro de 2004, (mais conhecida como *portaria dos 20%*) regulamenta a introdução de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores reconhecidos, tomando como base o Art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996. Deste modo,

§ 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 (BRASIL, 2004, s.p.).

Conseqüentemente, os cursos reconhecidos poderão ter 20% de sua carga horária total realizada a distância, não importando a distribuição das atividades não presenciais do curso. Sendo assim, “[...] podemos ter disciplinas quase inteiramente aplicadas a distância, outras com diferentes percentuais de atividades não presenciais e outras ainda que podem ser ministradas de forma totalmente presencial, desde que o total de horas de atividade não presencial [...]” (FARIAS, 2006, p. 443) não ultrapasse 20% da carga horária total prevista para o curso. Assim, para um curso com 3.600 horas de carga horária total, 720 horas podem ser realizadas na modalidade semipresencial.

“Nota-se que a legislação vai progressivamente ampliando as possibilidades de transformação do ensino presencial em ensino virtual” (OLIVEIRA, 2005, p. 102). Dessa maneira, uma das estratégias adotadas para a implantação do EaD no Brasil é a transformação progressiva de alguns cursos presenciais em virtuais e a utilização da infraestrutura e recursos materiais e imateriais das instituições de ensino presencial para o oferta do EaD.

Esse prognóstico indica o caminho que está tomando o ensino a distância para se implantar. Inicialmente, instala-se como hospedeiro nos interstícios do ensino presencial; em seguida consome parte dos seus tecidos e, finalmente, se impõe como o parasita vitorioso – a educação presencial transforma-se em semipresencial (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Será que podemos realizar a mesma analogia na análise da implantação da UNIVESP, já que inicialmente foi implantada como um programa, utilizando a infraestrutura e os recursos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e que a partir de 2012 deixou de ser um programa e passou a ser a quarta universidade pública paulista? De status de hospedeiro a UNIVESP passou a ser parasita?

O primeiro parágrafo do art. 1º e o art. 4º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelecem os critérios para avaliação dos alunos no Ensino a Distância. Assim, segundo a legislação em vigor:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a *obrigatoriedade de momentos presenciais* para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. [...]

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - *realização de exames presenciais*.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º *Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.* (BRASIL, 2005b, s.p., grifos nossos).

Questionamo-nos: se a legislação vem para normatizar o Ensino a Distância, por quais motivos se exige momentos presenciais nos cursos? Poderíamos afirmar que existem no Brasil cursos totalmente a distância? Ou são cursos *semipresenciais* ou *semi a distância*?

Objetiva-se um Ensino a Distância, *pero no mucho*? Seria um meio para evitar a famosa *cola* dos alunos? Ou há um reconhecimento dos limites do Ensino a Distância em apenas um pequeno momento do processo de ensino e aprendizagem, que é a avaliação? O aluno burla os processos de ensino e aprendizagem apenas nas provas? E nos demais momentos dos processos de ensino e aprendizagem, isso não é possível ou não é tão grave quanto nas avaliações? Ora

[...] os incisos citados não são plenamente esclarecedores, sobretudo no que diz respeito ao que deverá acontecer caso os estágios e os trabalhos de conclusão de curso (incisos II e III) não estejam previstos na “legislação pertinente”: eles simplesmente deixarão de existir? Se positivo, cabe argüir (*sic!*) se isso seria oportuno (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 163).

Lobo Neto (2006, p. 411) defende que

a Resolução nº1/2001 inova, introduzindo a obrigatoriedade de provas presenciais nos programas de pós-graduação a distância, sejam eles *stricto* ou *lato sensu*. Presenciais devem ser ainda nos mestrados e doutorados, os exames de qualificação e a defesa das teses e dissertações. E, nos cursos de especialização a distância, também passa a ser obrigatória a defesa do trabalho final do curso ou monografia.

Não podemos negar que avaliar presencialmente, tanto em cursos a distância, como em cursos presenciais, não garante por si só a eficácia do processo avaliativo e a qualidade dos cursos ou instituições em questão. Lobo Neto (2006) argumenta que

[...] a distância é possível verificar e avaliar a capacidade de construir e reconstruir conhecimento, de aplicar conhecimento à solução de problemas, de praticar ações predominantes, de manifestar atitudes e comprometimento com valores. A questão de sair-se – ao arrepio da lei – em busca do presencial como garantia de verificação e avaliação eficaz e séria é expediente preguiçoso e falacioso de isentar-se da busca de meios capazes de realmente superar a distância (LOBO NETO, 2006, p. 412).

O autor declara ser válido e respeitável o critério para determinar as avaliações presenciais quando

[...] a insuficiência pedagogicamente constatada de meios e processos que permitam verificar/avaliar um determinado objeto, um aspecto do saber e do fazer, a distância. Seja porque não se pode fazê-lo em si, seja porque não estão circunstancialmente acessíveis aos meios para tal (tele ou videoconferência, por exemplo, para casos em que é necessário verificar as destrezas de manipulação ou expressões faciais) (LOBO NETO, 2006, p. 413).

Sem adentrar na análise da concepção de avaliação do autor e das teorias pedagógicas que a embasa, concordamos que a legislação, ao determinar que as avaliações devam ser presenciais, busca dar credibilidade e seriedade ao EaD, visto que os meios tecnológicos que garantam processos avaliativos a distância sem fraudes, ainda é um impasse. É claro que tais fraudes também podem ocorrer presencialmente, no entanto, a distância, as possibilidades são bem maiores. Enfim, é inegável

a histórica dificuldade de gerenciar os processos avaliativos em situações fora de sala de aula e do alcance da vigilância do professor responsável pela disciplina deixa a EaD na berlinda, como alvo de severas críticas – tanto por questões de alto custo logístico quanto por aspectos relacionados aos sigilo, à burla, à vigilância e aos tempos de *feedback*. Por exemplo, *como saber se é o próprio aluno quem está realizando as atividades avaliativas ou se ele está recebendo suporte não autorizado?* (MILL, 2012, p. 28, grifos nossos).

Mill (2012) expõe que este cenário teve alguns avanços, porém, a situação não está totalmente resolvida. Os avanços ocorreram devido ao desenvolvimento das TIC que criaram diversas possibilidades para um gerenciamento mais apurado dos processos avaliativos amenizando as possibilidades de burla. Dentre os avanços o autor elenca a “leitura biométrica, vigilância virtual (câmeras pela internet), provas digitais com senhas e horários para abertura e fechamento do sistema, sistemas de segurança dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *software* de rastreamento de plágios [...]” (MILL, 2012, p. 28). Porém, mesmo com todo esse aparato tecnológico disponível a maioria das avaliações no EaD ainda é realizada presencialmente. Na visão dele, isso ocorre devido à legislação que determina que as avaliações presenciais tenham maior peso do que outras atividades avaliativas, sejam elas virtuais ou não.

Lobo Neto (2006) argumenta que a justificativa dos exames ou provas presenciais se restringirem aos argumentos de dificultar ou evitar a comercialização de certificados ou diplomas é contestável, uma vez que o mesmo ocorre no ensino presencial, bem antes da criação do EaD. Diante disso, o autor explana que esta “[...] história [...] talvez não tenha se transformado porque o crime de fraude institucional em educação continue a ser tratado como problema de conselhos de educação e não como ocorrência de delegacia policial ou processo penal” (LOBO NETO, 2006, p. 413).

Não obstante, não podemos nos olvidar que a comercialização de diplomas e certificados foi intensificada e expandida a partir da implantação desenfreada do EaD na educação escolar brasileira. Certamente, a prática deste crime, seja no ensino presencial, seja no Ensino a Distância, deve ser combatida e punida, uma vez que a comercialização de

diplomas confere o direito ao exercício profissional a pessoas que não receberam a devida formação e qualificação para tal³⁰.

A abertura de cursos superiores via EaD na área da saúde como medicina, odontologia e psicologia necessitam seguir o Art. 23 do Decreto nº 5.622 que exige a manifestação prévia do Conselho Nacional de Saúde para aprovação dos cursos. O mesmo ocorre com o curso de direito, sendo responsabilidade da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a elaboração do parecer (BRASIL, 2005). Dessa maneira, se “mantém a mesma regra do sistema presencial, entretanto, um parecer favorável não é condição essencial para que o Poder Público autorize o funcionamento” (ALVES, 2006, p. 425).

Farias (2006) concorda com o deliberado no Art. 23, por considerar importante a realização de pareceres especializados “[...] sobre a criação de cursos cujo exercício profissional é tão crítico para a sociedade” (Idem, p. 446). Para ele, outros cursos como algumas engenharias e outros cursos na área da saúde poderiam também demandar pareceres de seus respectivos conselhos de classes. A crítica do autor reside no “[...] atraso significativo no processo de introdução de EaD nas áreas de conhecimento que demandam tais manifestações de outras instâncias além do MEC, por conta do processo em que isso ocorre” (FARIAS, 2006, p. 446).

Não nos cabe a análise do processo burocrático para a aprovação dos cursos via EaD, tanto pelo MEC, quanto pelos conselhos de classes. O que nos chamou atenção nesse ponto da legislação e da interpretação do autor é que a necessidade de pareceres para a implantação de licenciaturas a distância nem sequer foi cogitada. Assim, as profissões *importantes* à sociedade, na visão do autor, são aquelas ligadas à área da saúde, direito e engenharias. Afinal, em caso de doença queremos um médico bem formado. Quem se submeterá a uma cirurgia de risco com um profissional de formação duvidosa? Na necessidade, queremos um bom advogado, para que possa defender e garantir nossos direitos perante a lei. Evidentemente, ninguém quer estar em pontes e edifícios que correm risco de desmoronar.

Provocações à parte, sem dúvida tais profissões são imprescindíveis à sociedade, assim como a do professor, que ainda não possui um conselho de classe. O que objetivamos reafirmar é a docência como exercício profissional extremamente crítico à sociedade.

Enfim, falhas na formação de profissionais na área da saúde e das engenharias, em alguns casos, podem resultar em óbito. Não obstante, e na área da educação escolar? Um

³⁰ Não negligenciamos o fato de que mesmo não havendo a compra de diplomas, temos vários profissionais (que por diversos motivos) não foram devidamente formados e qualificados para o exercício profissional que lhes cabe.

professor, devido à sua formação deficiente, pode levar um aluno a óbito? Não no sentido literal da palavra. Porém, um professor com formação deficiente pode *matar* as possibilidades do vir a ser de cada aluno. Pode *matar* as possibilidades de cada aluno tornar-se humano, de apropriar-se do patrimônio ideal e material da humanidade. Contudo, o exercício profissional da docência não tem sido encarado como crítico à sociedade, e presenciamos a proliferação de licenciaturas presenciais e a distância sem avaliações e pareceres criteriosos para sua implantação.

Segundo o Censo do Ensino Superior, o número de formados em pedagogia praticamente dobrou num período de apenas sete anos (2002 – 2009). Aproximadamente 65 mil graduandos formaram-se em pedagogia em 2002. Já no ano de 2009, esse número elevou-se para cerca de 120 mil concluintes do curso de pedagogia (presenciais e a distância) (MEC, 2011). Dados expressivos, para um período tão curto, no entanto, expressam as políticas públicas para formação de professores da Educação Básica.

Após a promulgação da LDBEN de 1996, exigiu-se que, até 2006, os docentes da Educação Básica estivessem graduados em cursos do Ensino Superior. Isso ocorreu devido ao disposto no Art. 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996, s.p.). O § 4º desse artigo estabeleceu que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, s.p.).

No entanto, tal normatização é conflitante com o artigo 62 da mesma lei:

Art. 62º. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Diante de tal fato, fica a questão: qual a formação mínima exigida para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Enfim, a “[...] leitura distorcida desses dois dispositivos permitiu que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) criasse um clima de terror entre docentes efetivos da rede pública sem formação de nível superior, pelo receio de perder seus empregos” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 162). Segundo os autores, a SEE-SP aproveitou-se da situação e em parceria com universidades públicas e privadas introduziu cursos superiores de formação de professores do ciclo I do Ensino Fundamental, tendo as seguintes características: “[...] experimental, modular, aligeirado e com boa carga didática a distância” (Idem, p. 162).

Atualmente, os professores sabem que não perderão seus empregos por não terem formação em nível superior, no entanto, foram criados mecanismos para que eles procurassem obter tal formação. Os planos de carreiras estabelecem salários maiores e pontuação maior para atribuição de aulas para os docentes com formação em nível superior.

Devido ao disposto no artigo 87 e à procura de aumento salarial houve aumento na demanda, de aproximadamente 700.000 novas vagas, para os cursos de pedagogia. Entretanto, o País não teve como suprir essa demanda em cursos presenciais, devido, inclusive, ao prazo restrito. Por consequência, a prioridade do MEC foi aprovar e certificar cursos de graduação a distância, tanto em universidades públicas, como em universidades privadas (GONZALES, 2005). Assim, a LDBEN de 1996 normatizou a formação de professores da Educação Básica, sugerindo o uso de EaD como subsídio para tal formação, conforme os incisos do artigo 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério *dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância*. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996, s.p., grifos nossos).

Contudo, não é apenas a LDBEN (1996) que propõe o Ensino a Distância na formação de professores. No documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 também é explícita sua posição em relação ao EaD na formação docente.

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob-rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/as profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais (CONAE, 2010, p.83, grifos nossos).

Analisando esses dois documentos, percebemos que a proposta para formação de professores apoia-se nos seguintes eixos: a formação de professores deverá ser, preferencialmente, em cursos presenciais; e o Ensino a Distância deve ser utilizado como uma modalidade emergencial, em localidades onde não existem cursos presenciais. No entanto, a

expansão do EaD no Brasil demonstra que ele não tem sido implantado de forma excepcional ou emergencial.

Nessa perspectiva, a LDBEN, aprovada em 1996, desencadeou o processo de instituição de um sistema público de Ensino Superior a distância, mas ele só se estruturou efetivamente a partir dos anos 2000, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005.

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, s.d., s.p.).

Alguns equívocos podem ser apontados na criação da UAB. Um deles é que ela não pode ser considerada uma *universidade*, pois não é definida como uma instituição que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Além, disso, o projeto da UAB possui diferenças consideráveis em relação às universidades abertas europeias, como, por exemplo, a renomada *Open University* britânica, com quase meio século de experiência no EaD (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009). Diferentemente da UAB, tanto a *Open University*

[...] quanto a “Universitat Oberta de Catalunya” colocam claramente que, como organizações, pautam-se pelo tripé “ensino-pesquisa-extensão”, embora realizem pesquisas mais voltadas à própria educação a distância. Ademais, as duas universidades dispõem de corpo docente próprio (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009, p. 24).

Conforme estudos de Horodynski-Matsushigue (2009), na Europa os estudantes de graduação das universidades abertas possuem de 30 a 50 anos de idade. Desta forma, observamos que o público alvo destas universidades são indivíduos adultos, possivelmente, com ocupações laborais que dificultam o ingresso e a permanência em cursos de universidades presenciais. Já no caso brasileiro, “há indícios, ainda, de que a UAB pretende atrair a população de jovens, abaixo dos vinte anos de idade, entrando em concorrência direta com o ensino presencial [...]” (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009, p. 25).

Tais indícios são comprovados com os dados já atingidos e com as metas estabelecidas pela UAB. Segundo informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes), entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), 88 instituições integram o Sistema UAB. Em 2009, a UAB contava com 720 polos, objetivando ampliar esse número para, aproximadamente, 1000 polos, oferecendo cerca de 400.000 vagas no ano de 2010.

Estas metas foram estabelecidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da Educação Básica. Dessa forma, “[...] a UAB continuará a apoiar a formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais (*sic!*) para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. [...] Além desse apoio, a UAB atenderá a chamada demanda social por vagas de nível superior” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, s.d., s.p.).

É importante observar que em apenas quatro anos de existência a UAB objetivou a expressiva oferta de 400 mil novas vagas no Ensino Superior via EaD. Dados significativos se levarmos em conta o pouco tempo de existência da UAB e se compararmos com dados das universidades abertas da Europa com maior tempo de existência e de experiência na modalidade de Ensino a Distância.

Tal dimensão excede, em muito, o que se verifica na Europa, onde apenas uma desconhecida “Learn Direct”, do Reino Unido, atingiu esse número de matrículas, em 2005; a “Open University” britânica contabilizava, ao todo, meros 11 mil estudantes; a universidade catalã (UOC) teve 94 mil estudantes; e a Universidade Virtual de Barcelona contava com 21,9 mil matrículas. Excetuando-se, ainda, a UNED, as demais contabilizavam menos de 45 mil matrículas, portanto atendiam a um décimo daquilo que a UAB pretende atingir em apenas quatro anos de existência (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009, p. 26).

Os dados da Capes sobre a implantação e expansão do Sistema UAB falam por si e demonstram que tal iniciativa, “como se vê, trata-se da substituição de parte do ensino presencial pelo virtual, dispensando o governo de ampliar as vagas de ensino presencial nas universidades públicas” (OLIVEIRA, 2005, p. 105). Desse modo, a população é iludida com dados que *comprovam* que as vagas no ensino superior estão sendo expandidas. No entanto, o que está por trás destas políticas é escamoteado, e os indivíduos não percebem que no fundo de tudo isso

está a convergência de interesses entre os empresários da educação, a indústria de informática, os provedores e as corporações de comunicação. Essa convergência envolve o Estado e as várias esferas governamentais. Por cima, atuam os organismos internacionais, mais ou menos disfarçados. As forças econômicas que impõem o EaD expressam a mercantilização, o lucro, o barateamento e a isenção do governo

quanto à responsabilidade de ampliar a educação pública presencial (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

No entanto, não basta criar mecanismos para a expansão do Ensino a Distância no País, sendo que boa parte da população não tem computadores e acesso à internet em seus domicílios. Diante disso, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou, no mesmo ano da implantação da UAB, o Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, normatizado pelo Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. Desse modo,

o Governo Federal, em articulação com a iniciativa privada, facilita a aquisição de computadores por meio do Projeto Computador para Todos. O objetivo principal do projeto é possibilitar para a população que não tem acesso ao computador a obtenção de um equipamento de qualidade, com sistema operacional e aplicativos em software livre, que atenda ao máximo às demandas do usuário, além de permitir acesso à Internet (BRASIL, s.d., s.p.).

No Programa de Inclusão Digital existe uma linha de crédito especial para professores da Educação Básica que queiram comprar computadores, *notebooks*, impressoras e *scanners*. Segundo Bielschowsky (2009, s.p.), na época secretário de Educação a Distância, o professor está sendo auxiliado “[...] a ter um instrumento de trabalho para que possa utilizar os recursos tecnológicos oferecidos pelo MEC como o Portal do Professor, o Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Portal Domínio Público”.

Apesar de o discurso salientar que o objetivo do programa é a inclusão digital e a instrumentalização do professor com recursos tecnológicos, defendemos a hipótese de que um dos objetivos desta iniciativa governamental é também oferecer subsídios para que os professores tenham meios para realizarem cursos na modalidade de Ensino a Distância, concretizando o anunciado na epígrafe deste capítulo: ofertar oportunidades para que todos recebam algum tipo de educação.

O Sistema UAB é um exemplo, no âmbito federal, da disseminação da política de introdução de cursos de graduação totalmente estruturados com base no modelo de EaD, objetivando a expansão de vagas no Ensino Superior. Tal fato ganhou especial relevo na conjuntura estadual paulista, que apresenta, hoje, um expressivo número de universidades públicas e particulares, na capital e no interior do Estado, fortemente influenciados pela criação da UNIVESP.

No Estado de São Paulo, em 2008, sob a gestão do governador José Serra, por meio da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), o EaD foi instituído oficialmente no Ensino Superior público paulista.

A Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo –, programa criado pelo Decreto no 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas paulistas – USP, Unicamp e Unesp –, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das três instituições paulistas. [...] Além de ampliar as possibilidades de acesso às universidades públicas, a Univesp responde também à demanda de maior qualificação de professores do ensino fundamental e médio em todo o estado. [...] A Univesp reforça, assim, o papel que as universidades públicas paulistas têm desempenhado no avanço do conhecimento e na formação de recursos humanos e, ao mesmo tempo, oferece subsídios para que São Paulo marque um tento (*sic!*) expressivo no processo de ampliação, com qualidade, do ensino superior público gratuito no estado (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d., p. 7-8).

As ações do governo estadual paulista na implantação do Ensino a Distância vêm acompanhadas das justificativas: expansão do Ensino Superior público; ampliação das possibilidades de acesso e atendimento à demanda de formação de professores do Ensino Fundamental e Médio.

A UNIVESP “[...] tem como principal objetivo expandir o ensino superior no Estado de São Paulo por meio do aumento do número de vagas ofertadas pelas três universidades públicas e de sua melhor distribuição em todo o território paulista” (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d., p. 13).

Inicialmente a UNIVESP era um programa para expansão do Ensino Superior público paulista, tendo como parceiras as três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP). O Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza (Ceeteps) e a Fundação Padre Anchieta (FPA) também são parceiros da UNIVESP.

Com a Lei 14.836, de 20 de julho de 2012, assinada pelo governador Geraldo Alckmin, criou-se a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), uma entidade de direito privado integrante da administração pública fundacional do Estado de São Paulo, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (SÃO PAULO, 2012). Consequentemente, ela deixou de ser um programa e passou a ser a quarta universidade pública paulista. Com status de universidade, a Fundação

UNIVESP estabeleceu também parceria com a UAB, a Capes, e a Universia³¹. Nota-se que as parcerias foram estabelecidas tanto com instituições públicas quanto com instituições privadas.

A UNIVESP possui o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação, no entanto, por ainda não ser reconhecida pelo MEC, é impedida de ofertar, autonomamente, cursos na modalidade a distância. Diante disso, estabeleceu parceria com Capes, para ofertar, no âmbito da UAB, cursos de licenciatura e bacharelado semipresenciais (VOGT, 2014).

A UNESCO classifica as universidades virtuais em três modalidades: as originadas da ação consorciada de diversas universidades; as instituições autônomas; e as integrantes das universidades presenciais (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d.). Entendemos que a UNIVESP ainda não pode ser considerada uma instituição autônoma, conforme classificação da UNESCO, pois ainda depende de parcerias com outras instituições, para ofertar cursos na modalidade a distância.

O objetivo da Fundação UNIVESP é “[...] ampliar a capacidade de atendimento das diferentes demandas por ensino superior do Estado de São Paulo. A proposta é que sejam oferecidos cursos próprios e em parceria com as instituições parceiras” (UNIVESP, s.d., s.p.).

Os processos seletivos para ingresso aos cursos oferecidos por esta universidade são realizados por meio de exames organizados e aplicados pela própria UNIVESP ou por instituições parceiras. Para os cursos de graduação, o conteúdo das disciplinas do Ensino Médio faz parte da seleção, que é semelhante ao vestibular. No caso de cursos de especialização, a seleção será voltada para as particularidades do curso escolhido (UNIVESP, s.d., s.p.).

A Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo

tem como público-alvo os jovens com idade e qualificação para ingressar num curso superior; graduados interessados em ingressar em cursos de educação continuada; professores do ensino fundamental e médio, educação de jovens adultos e educação especial que não possuam diploma de curso superior, e os docentes graduados que desejem participar de programas de capacitação contínua ou que demandem curso de pós-graduação (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d., p. 14).

³¹ “A Universia, criada em julho de 2000, é a maior rede de universidades de fala hispânica e portuguesa. Está formada por 1.242 universidades sócias de 23 países ibero-americanos, que representam 15,3 milhões de professores e estudantes universitários. Atua como alavanca impulsadora de projetos de excelência com grupos de universidades. O desenvolvimento das atividades, produtos e serviços da Universia pretendem estimular projetos compartilhados entre universidades e explorar o potencial de relação entre universidade e empresa. O resultado da atividade fica evidenciado na emergência de projetos de excelência em rede” (UNIVERSIA, 2011, s.p.).

Nos cursos da UNIVESP, os alunos entram em contato com os diversos conteúdos por intermédio do material didático oferecido por diferentes mídias, inclusive a impressa. Os alunos também contam com suporte técnico pelo *Help Desk*. Esta ferramenta é um serviço telefônico gratuito (0800), que os alunos podem usar durante toda a semana para tirar dúvidas sobre a utilização das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d.).

A relação do aluno com os conteúdos se dá por meio do conjunto de atividades realizadas em ambiente virtual, dos programas-aula transmitidos pela Univesp-TV e do material didático especialmente preparado para o curso, todos eles oferecidos por meio de diferentes mídias, inclusive a impressa. Nos programas-aula transmitidos pela Univesp-TV são apresentados os principais conceitos, processos e aspectos motivadores do conteúdo em questão. [...] Os programas-aulas da Univesp-TV têm o objetivo de motivar o aluno para a aprendizagem. Durante os programas-aula, transmitidos ao vivo, o aluno pode encaminhar perguntas ao professor pela internet. Um mediador escolhe as questões que serão respondidas no decorrer do programa e as demais são atendidas por outros meios (Idem, s.d., p. 22).

Questionamo-nos: que outros meios são esses? Todas essas perguntas são realmente respondidas? Por quem? Se a pergunta é direcionada ao professor do programa, só ele pode responder ou o tutor da turma pode assumir essa função? Na UNIVESP a média é de mais 1000 alunos por curso. Se um quinto desses alunos enviasse questões ao professor autor, ele teria condições de responder sozinho cerca de 200 perguntas, utilizando diversos meios, antes da próxima aula? Normalmente, as perguntas e dúvidas dos alunos se repetem. Levando este fato em consideração, vamos supor que em cada aula 100 questões são enviadas diretamente ao professor autor. Em um mês seriam 400 perguntas. Este professor, que normalmente trabalha em regime de dedicação exclusiva (em cursos presenciais), tem tempo suficiente para exercer a docência no EaD e responder tantas questões em apenas um mês? Qual é a qualidade e a intensidade da relação afetiva entre professores, alunos e conhecimento neste caso?

A carga horária dos cursos da UNIVESP é dividida em atividades presenciais e a distância (síncronas e assíncronas). A presença nos polos é exigida, seguindo o disposto na legislação nacional: em aulas de laboratórios e nas avaliações.

[...] o cumprimento das tarefas, dentro do cronograma previsto, equivale à presença do aluno em sala de aula no modelo de educação presencial. Sua presença física, no entanto, será exigida sempre que a programação dos cursos incluam atividades presenciais nos polos como, por exemplo, em aulas de laboratório ou nas avaliações

Nos polos, os alunos assistem às aulas transmitidas pela UNIVESP-TV, além de tirar dúvidas, realizar as atividades previstas no currículo e as avaliações presenciais, sob a supervisão de tutores que “[...] tanto em momentos presenciais como no ambiente virtual, assumem o papel de mediador, supervisor e até de *animador* do processo de formação dos alunos” (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d., p. 20, grifos nossos). Geralmente, eles são docentes da universidade que oferta o curso ou alunos de pós-graduação. Os tutores são supervisionados por um professor e “[...] têm a missão de conduzir seus alunos à instigante aventura do conhecimento. Juntos, eles constroem conteúdos que serão compartilhados entre grupos de trabalho organizados em ambiente web” (Idem, p. 21).

A UNIVESP oferta cursos livres, de extensão, pós-graduação e graduação. Os cursos livres “[...] são compostos por vídeos produzidos pela UNIVESP-TV sobre temas importantes da atualidade e de interesse do estudante de Ensino Superior e da sociedade em geral. Visando à formação integral do cidadão, os cursos são abertos, grátis, e não oferecem certificação” (UNIVESP, s.d., s.p.). Os cursos de pós-graduação, extensão e graduação são oferecidos em conjunto com as instituições parceiras.

Na pós-graduação são oferecidos, em parceria com a USP, os cursos de especialização: Ética, Valores e Cidadania na Escola e Ética, Valores e Saúde na Escola. O primeiro curso está em andamento, possui duração de 16 meses, tem 2.300 vagas distribuídas em 15 polos. Já o segundo foi encerrado e não há previsão de novas turmas no momento. Ele teve duração de 15 meses, com 350 vagas distribuídas em 4 polos (UNIVESP, s.d.).

Os cursos de extensão em línguas (inglesa e espanhola) já encerrados e sem previsão para novas turmas foram ofertados a distância e em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O curso de língua inglesa teve duração de dois semestres, com disponibilidade de 7.500 vagas. Já o de língua espanhola contou com 2.500 vagas e teve a mesma duração do primeiro (Idem, s.d.).

A graduação é o nível de ensino em que a UNIVESP tem o maior número de cursos. Além do curso de tecnologia em processos gerenciais, ela oferece os cursos de licenciatura em ciências e em pedagogia. No primeiro semestre de 2014 foi aberto vestibular para novos cursos: química, física, biologia, matemática, engenharia de produção e engenharia de computação, todos ofertados em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e dentro do sistema da UAB (Idem, s.d.).

O curso de licenciatura em Ciências está em andamento e é oferecido em parceria com a USP. O objetivo é formar professores para atuação na Educação Básica. Foram disponibilizadas 1.440 vagas em sete polos. O curso tem duração de oito semestres, com carga

horária de 2.865 horas, sendo 52% desta carga horária de atividades a distância, com aulas presenciais de até duas vezes por semana. No vestibular deste curso ganharam “[...] *bônus na nota* do vestibular os professores de escolas públicas sem diploma de licenciatura ou com formação incompleta, e também os egressos do ensino médio há pelo menos dez anos que ainda não tenham ingressado no ensino superior” (UNIVESP, s.d., s.p.). O *bônus na nota* chamou-nos a atenção. Podem justificar essa medida argumentando que se trata de um modo de afirmar a prioridade que os professores da rede pública têm para cursar esta licenciatura e incentivo àqueles que pararam os estudos no Ensino Médio e que provavelmente trabalham e são responsáveis por outras atividades que dificultam a frequência em um curso presencial. No entanto, trata-se também de um instrumento *atrativo* e talvez *facilitador* da aprovação de professores em exercício e daqueles que terminaram o Ensino Médio há uma década ou mais e que desejam ou necessitam cursar o Ensino Superior.

O curso de Graduação em Pedagogia, com a primeira edição encerrada, foi desenvolvido em parceria com a UNESP. O objetivo era oferecer oportunidade aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, em exercício no magistério de quaisquer desses níveis de ensino, de se formarem em nível superior. O curso teve 40 meses de duração. A carga horária, de 3.480 horas, foi constituída por 60% atividades a distância e 40% de encontros presenciais, com dois encontros semanais para o desenvolvimento de atividades nos polos de apoio presencial. Foram disponibilizadas 1.350 vagas distribuídas em 22 polos de 21 municípios do Estado de São Paulo.

O vestibular das licenciaturas em química, física, biologia e matemática da UNIVESP ocorreu em meados de 2014, com início das aulas para o segundo semestre do mesmo ano. Havia 2.034 vagas, distribuídas em 32 polos de 24 cidades. Os cursos têm duração de 4 anos (com 80% da carga horária a distância e 20% presencial) e possui formato diferente da maioria dos cursos do Ensino Superior brasileiro, já que

a entrada nos quatro cursos de Licenciatura [...] (Química, Física, Biologia e Matemática) é única. No ato da inscrição para o vestibular, o candidato deverá escolher a opção de Formação de Professores em Ciências Naturais e Matemática e até dois polos de apoio presencial de sua preferência onde o curso escolhido estiver sendo oferecido. Após concluir o 2º ano, o aluno recebe certificação de nível superior em Curso Sequencial de Formação Específica para Professores de Ciências Naturais e Matemática. Durante o 3º semestre, o aluno inscreve-se para escolher em qual das quatro Licenciaturas (Química, Física, Biologia ou Matemática) quer dar prosseguimento aos estudos (UNIVESP, 2014, s.p.).

Os dois cursos de engenharia têm duração de 5 anos, também com 80% das atividades a distância e 20% presencial. São 1.296 vagas para as duas carreiras, distribuídas em 18 polos

de nove municípios. Nestes cursos a mesma dinâmica é adotada: nos dois primeiros anos o conjunto de disciplinas básicas é cursado, e apenas no 3º semestre o aluno escolhe para qual dos cursos quer obter o diploma.

Vogt (2014), presidente da UNIVESP, avalia positivamente esta proposta e considera importante os alunos obterem diploma de Ensino Superior, em apenas dois anos, pois o mercado de trabalho pode contar com um maior número de profissionais com Ensino Superior, em menor tempo.

Ele afirma que os cursos do vestibular de 2014 da UNIVESP foram desenvolvidos tendo em vista o atendimento à demanda do mercado de trabalho por estes profissionais e que esta será uma constante na implantação dos cursos da UNIVESP: identificação da carência de profissionais por regiões e desenvolvimento de cursos que supram esta necessidade.

A *inclusão social* deste vestibular é enfatizada, pois ele oferece bonificações, de forma a priorizar o ingresso de candidatos na seguinte ordem: candidatos que se autodeclararem, no ato da inscrição, pretos, pardos ou índios (PPI) e que cursaram todo o Ensino Médio ou equivalente em escola pública do Brasil; candidatos que não se autodeclararam PPI e que cursaram todo o Ensino Médio ou equivalente em escola pública brasileira; candidatos que cursaram o Ensino Médio ou equivalente há mais de dez anos; candidatos que se autodeclararem PPI. Os candidatos só podem se beneficiar de uma única bonificação (VOGT, 2014). Este mecanismo de seleção e bonificação dos alunos exemplifica que esses cursos são destinados a uma parcela específica da população que, por diversos motivos, não tem acesso às universidades públicas.

O modelo pedagógico adotado nestes cursos é o da Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos e do ponto de vista didático-pedagógico tem como pilares: a transmissão de conhecimentos; a aprendizagem colaborativa e cooperativa; e o aprender fazendo (VOGT, 2014). Para o presidente, a transmissão de conhecimento se efetivará a partir da interação entre os estudantes (autores de suas aprendizagens); e da formulação de problemas e projetos baseados na prática em sala de aula e na vida profissional e pessoal dos alunos.

Já expusemos nossa análise crítica em relação a esta concepção pedagógica centrada nas pedagogias do *aprender a aprender*. Entendemos que centrar os processos de ensino e aprendizagem apenas na interação entre os estudantes e nos problemas descolados do cotidiano imediato dos alunos pouco contribui para a apropriação de conceitos científicos mais desenvolvidos e para transformação da concepção de mundo destes alunos, que não pode ser restrita ao local e ao individual.

Quanto à estrutura proposta para esses novos cursos da UNIVESP, Vogt (2014) explica que ela é baseada no modelo norte-americano de Ensino Superior *Community Colleges*, porém, com algumas adaptações. Estes cursos originados nos EUA na virada do século XIX para o século XX (então denominados de *Junior Colleges*), surgiram da necessidade de atender a demanda pelo Ensino Superior de um público que não estava preparado intelectualmente para ingresso nas tradicionais universidades americanas. No período de 1920 a 1945, os *Junior Colleges* faziam intermediação entre o Ensino Médio e a universidade, sanando possíveis defasagens nas aprendizagens dos alunos em cursos com duração de dois anos (MORAES, 2013, s.p.).

Após a Segunda Guerra Mundial mudou-se a nomenclatura para *Community Colleges* e a concepção dos cursos também se modificou em função de seu novo público-alvo: latinos, pretos e brancos pobres dos EUA. Desse modo, além de serem cursos preparatórios (com conteúdos avançados de Ensino Médio), passaram a ser cursos de: educação profissional; educação para cidadania; educação continuada ou ao longo da vida, etc. Nas *Community Colleges*, faculdades de “segundo nível e mais baratas” (MORAES, 2013, s.p.), os alunos devem aprimorar a capacidade de ler, escrever e interpretar, além da capacidade de *aprender a aprender*. Após dois anos de curso, os alunos recebem certificado de Ensino Superior de curta duração. Normalmente, elas possuem vínculos com universidades do estado onde se localizam. Isto facilita o processo de transferência para estas universidades, no caso dos alunos que desejam cursar mais dois anos e obter diploma de curso de longa duração (MORAES, 2013).

Esta foi a estratégia adotada pelos EUA para a expansão de vagas no Ensino Superior, ofertando algum tipo de educação ao público mais carente (Idem, 2013). No caso da universidade virtual paulista, a estratégia política de expansão do Ensino Superior coaduna com o cenário nacional, que implantou o EaD em atendimento às orientações dos organismo internacionais e se assemelha ao modelo norte-americano pela estrutura do curso; pelo público-alvo; e foco na formação profissional, visando atender as demandas do mercado de trabalho.

A UNIVESP não justifica os dois primeiros anos dos cursos como complemento aos estudos do Ensino Médio. Segundo Vogt (2014), os dois primeiros anos do curso compreendem um conjunto de disciplinas básicas entre as carreiras. Entretanto, a justificativa da certificação em dois anos se assemelha aos princípios norte-americanos: formação breve, com certificação no Ensino Superior, para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Aqueles que tiverem interesse e possibilidade de dar continuidade aos estudos receberão outro

diploma, tornando-se ainda mais empregáveis. Além do mais, esta estrutura que prevê um conjunto de disciplinas básicas para vários cursos diminui significativamente os custos.

Na década de 1970 os ideais norte-americanos da Pedagogia Tecnicista foram importados e implantados no sistema educacional brasileiro, pelas políticas públicas para educação do Regime Militar. Avaliamos que elas não culminaram em resultados qualitativos para a educação da classe trabalhadora. No caso paulista, estaríamos presenciando uma reedição do ocorrido na década de 1970? É adequado importar, ainda que com adaptações, políticas públicas de países com realidade política, econômica e social totalmente diferente da realidade brasileira, para nosso sistema de ensino? Se sim, cabe outro questionamento: até que ponto tais políticas beneficiam a classe trabalhadora e por que a classe hegemônica tem interesse em importá-las e implantá-las para solucionar problemas do sistema de ensino brasileiro?

Inicialmente os cursos oferecidos pela UNIVESP foram planejados objetivando atingir três campos: a formação de professores da rede pública e privada da Educação Básica para atuarem na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; a formação de professores em licenciaturas na área de ciências, matemática, física, química, biologia, língua portuguesa, filosofia e sociologia para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e “[...] capacitação, extensão e pós-graduação para graduados em curso superior que desejam engajar-se em uma educação continuada com vista a seu aperfeiçoamento profissional” (VOGT; LOYOLLA; ARCHANGELO; GIOVANNI; s.d., p. 15).

Em síntese, analisamos que a oferta de cursos da UNIVESP está se expandindo para além das licenciaturas, iniciando a oferta de cursos de bacharelado, porém, ainda com grande foco na formação de professores, que, no caso das licenciaturas recém-criadas, o público-alvo não se restringe somente aos professores em exercício, como no curso de pedagogia, mas a toda população que tenha interesse ou necessidade de cursar o Ensino Superior.

Dessa forma, as vagas no Ensino Superior paulista são expandidas; a população que não tinha acesso à educação de nível superior recebe algum tipo de educação mediante o discurso aparentemente democrático: o EaD está “[...] contribuindo para aumentar a oferta de vagas no ensino superior público gratuito e criando condições de maiores facilitadores operacionais para deslocamento geográfico dos estudantes que parte de seus interiores em busca das grandes instituições [...]” (VOGT, 2010, p. 15).

Diante da exposição do arcabouço legal do EaD, no cenário nacional e estadual, podemos concluir que

[...] a legislação sobre EAD é, no mínimo, genérica, ostentando características inaceitáveis em textos dessa natureza, sobretudo pela possibilidade, ainda que eventual, de evocar leituras diversas e contraditórias, o que deve ser evitado a todo custo. Por um lado, se tal legislação exacerba os aspectos técnicos e burocráticos, por outro, descuida-se das questões de cunho propriamente educacional – aliás, raramente mencionadas, a não ser enquanto dogmas assumidos. Mas, o que é ainda mais preocupante, como já dissemos, é a abertura indiscriminada para o EAD ser utilizados em todos os níveis da educação formal, sem que o país disponha de acúmulo consistente de conhecimentos sobre o tema (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 167).

A implantação do EaD gerou diversos debates no âmbito acadêmico, havendo a produção de uma gama de referenciais teóricos, tanto por autores contrários ao Ensino a Distância, como pelos favoráveis a essa modalidade de ensino. Nessa direção, entendemos necessário apresentar, ainda que de modo introdutório, essas duas vertentes que teorizam sobre os limites e as possibilidades do Ensino a Distância, desvendando a essência de cada uma e elucidando alguns pontos que possam contribuir para a compreensão do EaD em sua concreticidade, sendo esta a temática do capítulo seguinte.

Salientamos que não temos a pretensão de esgotar o tema, mas compartilhar preocupações com o caminhar da educação escolar brasileira e, talvez, gerar inquietações que busquem novas pesquisas e produções referentes ao nosso objeto.

CAPÍTULO 4

ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contexto e pretexto de uma política neoliberal e pós-moderna

Foi preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinguisse entre a maquinaria e sua aplicação capitalista e, com isso, aprendesse a transferir seus ataques, antes dirigidos contra o próprio meio material de produção, para a forma social de exploração desse meio (MARX, 2013, p 501).

Elencamos essa citação como epígrafe para este capítulo por ela sintetizar nosso posicionamento frente às novas tecnologias da educação e ao Ensino a Distância, especialmente, na formação de professores.

Na epígrafe de Marx (2013), o autor refere-se ao movimento ludista, ocorrido no início do século XIX na Inglaterra. Este movimento operário, liderado por Ned Ludd – por isso o nome *Ludismo* – consistiu na quebra das máquinas como resistência dos trabalhadores à mecanização do trabalho preconizada pelo advento da Revolução Industrial. Algumas funções realizadas pelo trabalho dos operários passaram a ser executadas por máquinas. No intento de reaver seus postos de trabalho, os operários invadiam as indústrias e quebravam a maquinaria, assim, no pensamento dos revoltosos, com as máquinas quebradas os industriais necessitariam recontratá-los. Contudo, esta análise linear e ingênua não levava em conta que as máquinas seriam consertadas e voltariam a produzir. Diante disso, Marx (2013) alerta que, certamente, a classe trabalhadora deve revoltar-se frente às situações de exploração, no entanto, a revolta deve ser focada no explorador e não nos meios que ele utiliza para explorar.

Ora, se por um lado a invenção das máquinas acarretou em desemprego para a classe operária e, até mesmo, intensificou a exploração dos trabalhadores – muito bem representada por Charlie Chaplin em *Tempos Modernos* – por outro lado, a maquinaria foi um grande avanço, pois funções penosas e arriscadas passaram a ser executadas por máquinas. A invenção das máquinas não teve como motivo a preocupação dos industriais em assegurar a integridade física ou aliviar o trabalho dos operários, mas sim, a geração de mais-valia³², produzindo ainda mais, com custos cada vez menores. Assim,

[...] como qual outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela [a maquinaria] deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é o meio para a produção de mais-valor (MARX, 2013, p. 445).

A sociedade capitalista é contraditória, pois ao mesmo tempo em que gera humanização, ela também gera alienação. Por conseguinte, no Brasil, a mecanização do corte da cana-de-açúcar resultou em altos índices de desemprego para os *boias-frias*, porém, também proporcionou que milhares de seres humanos não tivessem mais que desempenhar um trabalho árduo, perigoso e degradante em canaviais. Enfim, eis mais uma das contradições do sistema capitalista de produção, que não será superada ao quebrar as colheitadeiras de

³² Máquina não gera mais-valia, pois esta só advém do trabalho vivo, no entanto, a máquina tem um papel importante na intensificação da expropriação da mais-valia relativa.

cana-de-açúcar, mas sim ao resistir, ao lutar e ao denunciar as ações de exploração dos proprietários das colheitadeiras, dos canaviais, das usinas e etc. Em suma, a luta do proletariado não deve ser contra os meios de produção, mas sim contra as formas de relações sociais geridas pelos proprietários dos meios de produção: a burguesia. Diante disso, corroboramos com o alerta de Duarte (2013, s.p., grifos nossos): “*Não confundamos a luta contra a burguesia com a destruição das conquistas da sociedade burguesa*”.

Nesta perspectiva, a crítica destinada ao EaD não consiste numa análise ingênua das TIC, pois não sofremos de *tecnofobia*, e reconhecemos os grandes avanços e também os limites das Tecnologias da Informação e Comunicação para a vida social em todos os âmbitos, especificamente, na educação escolar, que só foi possível mediante o agudo desenvolvimento da sociedade capitalista. Em vista disso, acreditamos que

a tecnologia é um produto da cultura humana, mas a sua aplicação não pode ser considerada neutra, porque a estrutura de poder se utiliza da tecnologia, como de outros meios, para exercer sobre ela o controle de suas ações e de suas ideologias, [...] a escolha de determinadas máquinas e o controle exercido em nome de uma determinada classe social institucionalizam a tecnologia (BASTOS, 1997, p. 9).

A análise crítica ao Ensino a Distância refere-se à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, pela classe hegemônica, para ofertar uma modalidade de ensino cada vez mais massificada; esvaziada de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e de objetivos humanizadores; atrelada às necessidades do capital em detrimento das necessidades da classe trabalhadora, que certamente não se reduz à conquista rápida de um diploma e à construção de competências – como flexibilidade, autonomia, criatividade, empregabilidade, reflexão, entre outras – para a venda da força de trabalho.

Diante disso, neste capítulo objetivamos contribuir para a compreensão desta nova e popular modalidade de ensino, elucidando questões imprescindíveis para o desvelamento de sua essência, concretude e totalidade. Munidos da origem histórica e do aparato legal do EaD apresentados no capítulo anterior, exporemos e analisaremos obras que se destacam ao apontarem os limites e as possibilidades do Ensino a Distância, especificamente, na formação de professores, revelando a essência e desmistificando os pretextos para a implantação do EaD, no que tange aos seus aspectos positivos e negativos.

Por fim, defenderemos que as TIC e o Ensino a Distância consistem em recursos e ferramentas que devem ser utilizados como alternativas, muito ricas por sinal, na complementação do ensino presencial repleto de conteúdos e conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que “[...] não se justificam por sua suposta utilidade para a resolução de

problemas do cotidiano, mas sim por seu significado para a transformação da concepção de mundo dos alunos” (DUARTE, 2013, s.p.).

4.1 Da aparência à essência: o Ensino a Distância em sua concreticidade

Neste item procuraremos explicitar alguns pontos, considerados por nós imprescindíveis, para a compreensão do EaD em sua concretude. Isto implica o estudo deste fenômeno da educação brasileira em sua aparência e essência. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1976, p. 16, grifo do autor). Entretanto, a essência do fenômeno não será alcançada se nos restringirmos a pesquisar apenas *um lado da moeda*.

A pesquisa pautada no materialismo histórico-dialético demanda que caminhemos

[...] das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *'visibilidade' da máxima inteligência* dos homens (MARTINS, 2006, p. 10-11, grifos da autora).

Por estes motivos, neste capítulo, aprofundaremos o estudo das produções teóricas favoráveis e contrárias ao Ensino a Distância, objetivando compreendê-lo em sua totalidade e concretude.

Como vimos anteriormente, o Ensino a Distância teve sua origem em meados do século XIX, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trem e correios). Nessa época, o EaD se restringia aos materiais impressos, como folhetos, cartas, entre outros, que poderiam ser enviados via correios. O advento dos demais meios de comunicação, como rádio, telefone e televisão possibilitou que o EaD tivesse uma maior abrangência. Com o surgimento dos computadores e da internet, o Ensino a Distância alçou um patamar de desenvolvimento, praticamente, sem fronteiras.

Isso nos mostra que a implantação dessa modalidade de ensino só foi possível devido ao intenso desenvolvimento científico e tecnológico proporcionado pelo sistema capitalista de

produção. No entanto, a ideia de implantar o EaD não surgiu naturalmente ou apenas pelo fato de ter disponível estes recursos tecnológicos (do papel à internet)³³.

Estes recursos foram utilizados para a implantação do EaD por motivos políticos, sociais e econômicos. No Brasil, a partir da década de 1960 o objetivo era erradicar os índices de analfabetismo e alavancar o desenvolvimento tecnológico e econômico do País. Para tanto, o governo implantou políticas objetivando a democratização do acesso à Educação Básica e ao ensino técnico e profissionalizante.

No entanto, para abranger um elevado número de alunos em curto espaço de tempo, o ensino presencial não era viável economicamente. Então, os recursos tecnológicos foram vistos como uma opção adequada aos objetivos políticos, econômicos e sociais do Regime Militar.

As reformas de Estado da década de 1990 foram implantadas devido aos “[...] compromissos assumidos com as agências multilaterais, aqui com destaque para os de ordem financeira, [que deveriam] realizar-se sob a orientação de um ajuste estrutural do País” (SILVA JÚNIOR; KATO; SANTOS, 2010, p. 36), isso inclui a reforma em todos os âmbitos: político, econômico e social.

A reforma educacional brasileira pós 1990, como expusemos no capítulo anterior, foi influenciada pelos acordos estabelecidos com agências e órgãos internacionais, especialmente, com Banco Mundial e com a UNESCO.

Em síntese, entendemos que a profusão de medidas legais, espalhada pelos anos 1990, para normalizar e expandir a EAD, demonstra a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e sua determinação de cumprir as orientações dos organismos internacionais, os quais visam fortalecer um Estado avaliador e

³³ O termo *tecnologia* pode ser definido da seguinte forma: um método técnico para se lograr um fim prático. Um método técnico, que, por sua vez, é definido como relativo a um assunto particular, e, em especial, relativo a um assunto prático, organizado de acordo com princípios científicos. No entanto, quase todo mundo, quando pensa em tecnologia, pensa em seus produtos: os satélites, a televisão, o raio laser, etc., porém, como se vê, o seu significado não se refere à tecnologia em termos de seus produtos, mas, sim, como um método para se chegar a um fim (MARINS FILHO, 1980). Para o termo *Tecnologia da Educação*, uma comissão americana o definiu como uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo total de ensino e aprendizagem, em termos de objetivos específicos, à base de pesquisas em aprendizagem e comunicação de meios humanos e não humanos, para produzir uma instrução mais eficiente (COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY, 1970). “[...] Quem examina a história das tecnologias educacionais verifica que o quadro-negro tal como o conhecemos, por exemplo, é uma solução do início do século XIX” (ALVES, 2005, p. 132). Portanto, é possível concluir que tecnologia educacional é o que surge para instrumentar o trabalho docente.

regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior (MALANCHEN, 2007, p. 168).

As orientações dos organismos internacionais estabeleceram como metas a democratização e a universalização do acesso à educação em todos os níveis. Para tanto, o Banco Mundial defende que

la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos, que por lo general están deficientemente representado entre los estudiantes universitarios. [...] La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente e de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros em el servicio. [...] Los programas de educación a distancia son generalmente mucho menos costosos que los programas universitarios corrientes, dado el más número de estudiantes por maestro [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 36-37).

Da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela UNESCO, em Paris, no dia 9 de outubro de 1998, surgiu um documento intitulado: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Nele, metas e ações são traçadas para a universalização do Ensino Superior, principalmente, nos países terciários. O artigo 8 defende a diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades. Assim, o Ensino Superior deve ser oferecido em variadas modalidades de ensino:

Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, *cursos breves*, estudo de meio período, *horários flexíveis*, cursos em módulos, *ensino a distância* com apoio, etc. (UNESCO, 1998b, s.p., grifos nossos).

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI sinaliza o desenvolvimento das TIC e reflete sobre sua relevância no acesso ao conhecimento. Diante disso, a Comissão recomenda: a “diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias; [e a] crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a *formação contínua de professores*” (UNESCO, 2010, p. 36, grifos nossos).

Além disso, o potencial das TIC deve ser aproveitado como correção das desigualdades sociais, contribuindo para o progresso econômico, social e democrático do País. Deste modo, deve-se:

criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais; considerar que, no uso pleno das novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais, atenção deve ser dada à necessidade de se corrigir as graves desigualdades existentes entre os países, assim como no interior destes, no que diz respeito ao acesso a novas tecnologias de informação e de comunicação e à produção dos correspondentes recursos (UNESCO, 1998b, s.p.).

Enfim, o EaD foi implantado como uma estratégia política, econômica e social para solucionar os problemas educacionais em pouco tempo e com baixos custos, entre eles citamos: a democratização e a universalização do acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior; e a necessidade de suprir a demanda de formação de professores em nível superior.

É evidente que esta modalidade de ensino atraiu “[...] os interesses capitalistas (mais lucros com a modalidade) e políticos (produção de estatísticas educacionais desejáveis [...])” (MILL, 2012, p. 28). Dessa maneira,

a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2012, p. 1).

Diante disso, advogamos que

a tese de que o EaD é consequência natural das novas tecnologias de comunicação obscurece o crescimento da mercantilização. A explicação de que se trata de uma solução para a exclusão de milhões que não podem estudar expõe o cinismo dos empresários e de seus governos. E a fundamentação de que o EaD vem a modernizar o ensino e superar a velha forma presencial é de uma desfaçatez sem tamanho. Na base dessa modalidade, encontra-se o processo de mercantilização do ensino e concentração de propriedade (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Consequentemente, a política de implementação do Ensino a Distância no Brasil tem um público alvo definido: a população pauperizada. Desta forma, a classe trabalhadora, para conciliar a vida profissional com os estudos, recorre aos cursos a distância, que possibilitam uma maior flexibilidade de tempo aos estudantes trabalhadores. De tal modo,

os profissionais que desejam se qualificar melhor para o trabalho ou buscar uma requalificação profissional, ao decidirem por cursos, muitas vezes acabam optando pela modalidade a distância, tendo em vista dificuldades que a vida familiar e

profissional lhes impõe. São, no geral, alunos com mais de 30 anos, casados e com filhos (CENSO EAD.BR, 2010, p. 24).

É este o perfil socioeconômico dos discentes do EaD, que na maioria das vezes: são indivíduos trabalhadores; com idade média de 30 anos; do sexo feminino; cursam licenciatura e estão vinculados à instituição privada de ensino. Os dados do Censo da Educação Superior de 2011 apontam que o sexo feminino é o grupo majoritário no Ensino Superior, tanto na modalidade presencial, quanto a distância (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

“Isso mostra que a EaD na graduação atende a uma população trabalhadora, pobre, que busca melhorar profissionalmente ou se qualificar melhor para evoluir na vida. Esses alunos precisam da flexibilidade curricular para estudar, deslocar-se e cuidar da família” (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011, p. 125).

Walker (1993 *apud* BELLONI, 2012), ao realizar pesquisa com estudantes da modalidade de Ensino a Distância na Austrália, descreve quem são os estudantes de EaD e quais são suas características:

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranquilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão e um gato por perto, a cozinha está limpa e arrumada, os lanches para o dia seguinte estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o “estudo” pode começar (WALKER, 1993, p. 23 *apud* BELLONI, 2013, p. 42-43).

A flexibilidade do horário de estudo no EaD é importante para os alunos trabalhadores, e ainda mais para as mulheres, já que, na maioria das vezes, são elas as responsáveis pelo trabalho doméstico, cumprindo dupla jornada. Diante disso, Luz (2013) defende o caráter *democrático* do Ensino a Distância para o sexo feminino:

A EAD possibilita à mulher *conciliar seus estudos com as atividades de casa, com o cuidado dos filhos e outras rotinas domésticas*. Os tempos das atividades de estudos são flexíveis e móveis. *É possível estudar em casa, enquanto os filhos estão dormindo ou brincando no jardim*, assim como é possível realizar atividades de estudo nos intervalos de trabalho ou aos finais de semana. [...] Dessa maneira a EAD, além de contribuir com a facilitação do acesso à educação superior, estaria garantindo também o tratamento igualitário para as mulheres. O caráter inclusivo da EAD se estenderia tornando-se cada vez mais democrático e efetivo (LUZ, 2013, P. 99-100, grifos nossos).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação destaca o fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres ao Ensino Superior (UNESCO, 1998b). Lobo (1999) relata que na Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em Paris, no ano de 1998,

um príncipe árabe, sob aplausos gerais, anunciou a criação da Universidade Árabe Livre, para 150 mil alunos, com predominância do atendimento feminino no emprego da modalidade da educação à distância. Bem se pode imaginar o impacto da iniciativa, levando-se em conta, por motivos religiosos, as incríveis restrições ainda impostas à mulher nos países muçulmanos (LOBO, 1999, p. 54).

Análises formais e unilaterais nos levam também a aplaudir a iniciativa do príncipe árabe e a concordar com Luz (2013) concluindo que o EaD realmente possibilita um tratamento igualitário às mulheres. Afinal, ele proporciona que mulheres tenham acesso ao Ensino Superior, mesmo trabalhando e cuidando dos afazeres domésticos; e que as muçulmanas transgridam dogmas religiosos que impedem a participação do sexo feminino em diversos âmbitos da sociedade, no caso, o Ensino Superior.

Contudo, em uma análise mais acurada, observamos que ao mesmo tempo em que esta iniciativa representa um avanço, também pode representar um retrocesso. Pois, igualitário seria se as mulheres não tivessem que cumprir sozinhas dupla jornada e pudessem dedicar-se aos estudos sem ter a preocupação com o *filho que dorme ou brinca no jardim sozinho e/ou com o feijão que está no fogo*.

Ofertar o EaD às mulheres muçulmanas é uma ilusão de que estão tendo seus direitos ampliados, pois continuam em casa, sob a vigilância do pai ou do marido. Os recursos tecnológicos permitem que a figura masculina tenha total controle da vida acadêmica das muçulmanas, tendo acesso: aos conteúdos ensinados; ao que elas escrevem sobre os conteúdos das aulas; às conversas com professores e colegas de curso. Deste modo, questionamo-nos até que ponto o exposto representa avanços ou retrocessos na participação das mulheres no Ensino Superior.

Enfim, voltando ao público-alvo do EaD, até governo federal reconhece que “a própria história da educação a distância no Brasil mostra um passado de experiências voltadas para as classes menos favorecidas [...]” (BRASIL, 2002, p. 9). Claro que não podemos negar que assim como no ensino presencial, na modalidade de Ensino a Distância “também há cursos para alunos de alto poder aquisitivo, que preveem um acompanhamento personalizado, e outros para alunos de baixo poder aquisitivo, em geral com pouco acompanhamento

personalizado e maior número de alunos para cada professor ou tutor” (MORAN, 2011, p. 58).

Diante de tal afirmação, da análise dos aparatos legais e de documentos de organismos internacionais que defendem o EaD, fica evidente que na maioria da vezes o Ensino a Distância é “[...], portanto, direcionado aos segmentos mais pauperizados da população, com uma formação aligeirada, e pressupõe a diversificação das fontes de financiamento da educação superior, operando a diluição das fronteiras entre público e privado por meio de parcerias” (LIMA, 2009, p. 8).

Aos indivíduos, que “[...] por razões socioeconômicas e, sobretudo, pelo sucateamento da rede pública, não estão tendo a oportunidade de frequentar o ensino superior público presencial” (MINTO, 2009, s.p.), é oferecido o Ensino a Distância, como meio de amenizar ou escamotear um dos sérios problemas da educação brasileira: a não ampliação de vagas em universidades públicas presenciais.

Em consequência, presenciamos a seguinte dinâmica: o proletariado tem acesso universal à Educação Básica, porém, a qualidade da mesma não é universalizada. O ingresso ao Ensino Superior público e presencial é, na maioria das vezes, impossibilitado pelo vestibular, já que não se recebeu a devida formação para ser aprovado neste tipo de processo seletivo. E agora, o que fazer? Deixa-se uma parte da população sem acesso ao ensino superior? Como sanar tal problema que teve início na educação básica, e atingir as metas estabelecidas nos acordos com organismos internacionais? O EaD como política pública para a educação foi a solução encontrada.

Os dados do Censo da Educação Superior demonstram que, no Ensino a Distância, as matrículas do Ensino Superior concentram-se nos cursos de licenciatura, enquanto, no presencial, o maior número é nos cursos de bacharelado.

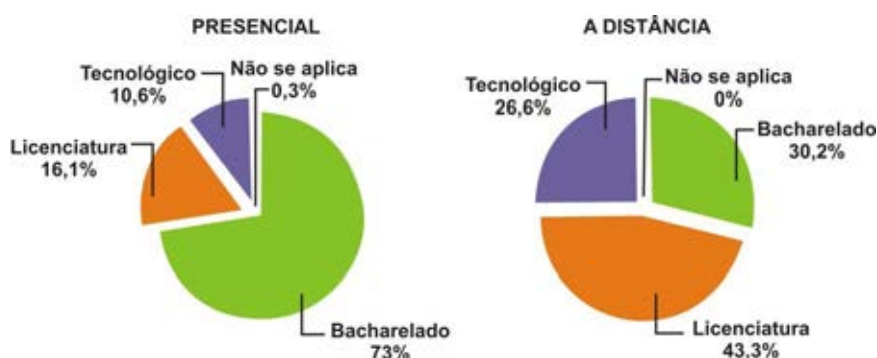


Figura 3 – Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil 2011.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013, p. 57).

A nosso ver, a predominância de licenciaturas na modalidade a distância pode ser explicada pelo fato de que a maioria desses cursos não necessita de grandes investimentos em infraestrutura e materiais, como laboratórios, sendo a construção de uma biblioteca, que também pode ser virtual, suficiente para a oferta das licenciaturas. Além do mais, no âmbito do bacharelado encontram-se os cursos de maior *prestígio* para a sociedade e aqueles que necessitam de aprovação de seus respectivos conselhos de categoria.

Nesses casos dois aspectos podem ser apontados: primeiro – a necessidade de aprovação de cursos via EaD por parte dos conselhos de classe é uma norma que impede, de certa forma, a expansão desenfreada de tais cursos na modalidade a distância; segundo – na maioria das vezes, os ditos cursos de maior *prestígio* na opinião da sociedade são frequentados pelos filhos da burguesia, ou seja, por alunos que têm condições materiais e tempo para estudar, não necessitando recorrer ao EaD para cursarem o Ensino Superior; além do que, estes cursos, formam a elite econômica e intelectual brasileira, sendo assim, a classe hegemônica não deseja que seus filhos, futuros dirigentes do País, possuam formação aligeirada e/ou inconsistente.

O *apartheid* no sistema educacional brasileiro foi evidenciado nas políticas públicas para a educação do Regime Militar. Naquela época, como já dissemos, cabia ao Ensino Médio a preparação de profissionais com mão-de-obra qualificada, para alavancar o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Já a mão-de-obra especializada e os quadros dirigentes do País eram formados pelo Ensino Superior (SAVIANI, 2011b). Assim, o nível de formação ofertada aos indivíduos variava conforme sua classe social.

Atualmente, podemos afirmar que este *apartheid* deixou de existir no Brasil, já que burguesia e proletariado frequentam o ensino superior? Não! O perfil socioeconômico do aluno do Ensino a Distância evidencia a resposta. Já a nossa análise de que os filhos da elite não precisam do EaD, pois dispõem de recursos financeiros e tempo para frequentar o ensino presencial, confirma a resposta.

O número de brasileiros que aspira a uma formação superior e, por diferentes razões - principalmente, econômicas - não encontra condições de ingressar nos cursos atualmente oferecidos é estimado em mais de três vezes superior ao de vagas iniciais hoje oferecidas e esse número cresce rapidamente, a cada ano, com o aumento dos concluintes do ensino médio [...] Considerando as dimensões do País, a quantidade de pessoas a serem educadas, a infra-estrutura (*sic!*) física disponível e o número de educadores com capacidade para facilitar esse processo, a educação à distância no ensino superior é, mais do que viável, necessária (BRASIL, 2002, p. 5).

Desse modo, o *apartheid* no Ensino Superior brasileiro permanece quando o governo não se responsabiliza pela expansão de vagas nas universidades públicas e para compensar tal estratégia política oferta o EaD à classe trabalhadora, enquanto a burguesia dispõe de recursos materiais e imateriais para ingresso e permanência nas universidades públicas³⁴. Desta forma, a segregação no Ensino Superior continua existindo, mesmo ele sendo frequentado por classes sociais distintas.

Dentre as licenciaturas, a pedagogia é a licenciatura mais ofertada via EaD. Este dado pode ter relação com a exigência da LDBEN de 1996, que estipulou prazo de 10 anos para que todos os docentes da Educação Básica estivessem graduados em cursos do Ensino Superior. Além disso, o curso de pedagogia é o mais procurado por mulheres, tanto no Ensino a Distância, quanto no presencial. Luz (2013, p. 100) sinaliza ser

importante verificar em que medida a preferência das mulheres pelo curso de pedagogia diz respeito à internalização da ideia de que essa profissão é “adequada” especialmente para o sexo feminino, já que historicamente a pedagogia esteve relacionada ao ato de “cuidar” dos pequenos, e o cuidado seria uma característica “naturalmente” feminina.

A ausência de estudos que questionem a presença majoritária de mulheres, principalmente, no cargo de professor de Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental é fato e isto pode ser um sinal como tal fenômeno é encarado com naturalidade (ARCE, 2001). Não corroboramos com a premissa de que a mulher é uma educadora nata; e com a visão reducionista do curso de pedagogia, que o considera ser um curso que forma para cuidar de crianças³⁵.

O segundo capítulo deste trabalho evidencia que o curso de pedagogia não se restringe a isso. Já a *função* dita natural da mulher é uma constituição social e histórica influenciada pela sociedade, pela economia, pela política e pela cultura de uma determinada época. Os requisitos para ser pedagogo não são: ser mulher e gostar de criança. Mas sim, ter consciência que ser pedagogo é não se

³⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizado, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior não modifica muito esta situação, uma vez que ele possibilita o ingresso em universidades públicas, porém, a permanência não é assegurada, já que bolsas e vagas em moradia universitária são escassas.

³⁵ Sobre a naturalização da presença da mulher e o binômio cuidar-educar na educação infantil ver Arce (2001) e MARTINS; PASQUALINI (2008), respectivamente.

afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, [que] deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), [que] tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (ARCE, 2001, p. 182).

Será que os cursos de pedagogia na modalidade a distância são capazes de formar professores com estas características? Aliás, eles treinam ou formam? “[...] Treino forma? Por certo ele pode adestrar, mas formar é outra coisa, não é? Vale dizer, [que a implantação do EaD], além de capciosa, [...] imiscuiu *formação* e *treinamento*, o que é assaz inadequado” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 162), especialmente, tratando-se da formação de profissionais responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento humano de outros indivíduos.

Majoritariamente, na sociedade contemporânea o EaD é visto como uma modalidade de ensino com potencialidade para ofertar acesso ao conhecimento e à informação a setores ou grupos da população, que, por inúmeras razões, não têm oportunidade de acesso ao ensino presencial, seja por razões geográficas (indivíduos que moram distantes de instituições escolares) e/ou temporais (indivíduos que mesmo morando próximos às instituições escolares, não têm tempo para frequentá-las presencialmente) (GONZALES, 2005). Deste modo, segundo Belloni (2010, p. 254), no caso da UAB,

[...] em caráter emergencial, a EaD permite ampliar rapidamente o atendimento, assegurando a qualidade, atingindo regiões e grupos de professores que de outra forma não poderiam ser incluídos, levando até eles uma formação elaborada e realizada por profissionais competentes de nossas melhores universidades públicas.

Analisando a distribuição do Ensino Superior por região geográfica do Brasil, há de se concluir que as regiões do País que se enquadram no pressuposto de implantar o EaD em locais longínquos e que não possuem número suficientes de Instituições de Ensino Superior (IES) são o Nordeste, Centro-Oeste e Norte. O Censo da Educação Superior de 2011 revela que 48,9% das IES estão localizadas na região Sudeste; 18,3% encontram-se no Nordeste; 16,5% no Sul; 9,9% no Centro-Oeste e apenas 6,4% na região Norte (BRASIL, 2011).



Figura 4 – Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011.
 Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013.

Assim, a região Sudeste é líder absoluta no número de Instituições de Ensino Superior no Brasil. O mesmo ocorre na modalidade de Ensino a Distância. Conforme aponta o Censo EAD Brasil 2012, o maior número de instituições que ofertam cursos na modalidade a distância concentra-se nas regiões Sul (21%) e Sudeste (46%) (CENSO EAD.BR, 2013).



Figura 5 – Distribuição geográfica das instituições participantes do Censo EAD Brasil 2012, segundo as Regiões Geográficas.
 Fonte: CENSO EAD.BR, 2013.

Portanto, a proposta do EaD ser utilizado emergencialmente, apenas em locais afastados de instituições que ofertam cursos presenciais, não é posta em prática, uma vez que as regiões brasileiras com menos cursos presenciais também possuem o menor número de cursos a distância. O mapa anterior demonstra claramente a contradição entre o discurso proferido e a prática de implementação do Ensino a Distância na educação escolar brasileira.

No entanto, o que justifica tais dados? Por que, mesmo em localidades com grande número de instituições que ofertam o ensino presencial, temos também o maior número de cursos a distância? É claro que as razões geográficas não explicam tal fenômeno, já que mesmo morando próximo às instituições presenciais, cada vez mais a preferência recai pelo EaD, principalmente na região Sudeste. Talvez isso se deva à falta de tempo dos indivíduos e/ou também à procura de certificação rápida.

Entre os defensores do Ensino a Distância, um pressuposto é unânime: o seu caráter democrático. “[...] as palavras democracia e democratização são utilizadas de maneira incisiva para justificar a implementação desse modelo de formação, principalmente no ensino superior e na formação docente” (MALANCHEN, 2007, p. 183).

O termo *democracia* pode significar “1. Governo do povo; soberania popular. 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder” (FERREIRA, 1993, p. 165).

Ora, essa acepção do termo é aplicada e praticada no sistema social hegemônico que vivemos hoje? No capitalismo existe governo e poder pelo povo e para o povo? Quem conhece a estrutura, os princípios e a lógica que regem o sistema hegemônico de produção sabe que

não existe capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas de vida (WOOD, 2003, p. 8 *apud* MALANCHEN, 2007, p. 189).

Gentili (1998, p. 51) explana que “a democracia, na perspectiva hayekiana, deve ser definida, em seus limites estritos, como uma regra de procedimento, como um método válido para a eleição e renovação dos governantes”.

Assim, no sistema capitalista de produção a democracia consiste em assegurar que os indivíduos exercem o direito ao voto individual. Esta concepção demonstra, na aparência, que o povo tem o poder de escolha e de interferência, porém, omite a transformação do conceito *democracia* (que deveria garantir a igualdade, a justiça e a liberdade entre a população) em

um método de escolha dos governantes que é limitado, uma vez que seu conteúdo é predeterminado. Consequentemente, se o resultado de uma eleição destoar do que a classe hegemônica tem em mente, ela pode ser suspensa, até que seja implantado um novo mecanismo para eleição de novos governantes (GENTILI, 1998).

Nesses termos, devemos compreender a preferência de Hayek pelas democracias, no lugar das ditaduras. Para ele, as democracias podem garantir, de forma pacífica e “consensual”, os mesmos objetivos que os dos governos autocráticos e ditatoriais; ao mesmo tempo em que oferecem a possibilidade de voltar a eles, caso não tenham sido cumpridas as metas esperadas (GENTILI, 1998, p. 62).

A mudança de sentido do termo *democracia* não foi algo casual ou natural, trata-se, pois de

[...] um conjunto de ações políticas e econômicas realizado pela classe dominante para garantir a reprodução de seu projeto societário, um processo permanente, que ora se materializa em práticas autoritárias, ora se altera e se modifica por meio de projetos de democracia mínima (GENTILI, 1998), democracia capitalista (WOOD, 2003) ou limitadora (TOLEDO, 1994), de acordo com as diferentes configurações históricas da luta de classes (MALANCHEN, 2007, p. 186).

Nesta perspectiva, entendemos que no sistema capitalista de produção a democracia é um mecanismo utilizado pela classe burguesa para perpetuar a ideologia dominante; para defender os interesses econômicos, políticos e sociais do capitalismo mundial; e para manutenção e reprodução harmoniosa da sociedade de classes. Tais ações são postas em prática ora via consenso, ora via coerção. Contudo, qual a relação da educação com o exposto anteriormente? Quais consensos têm sido instituídos, especificamente, pela política de implementação do EaD no ensino superior?

O EaD é visto, por diversos autores, pela legislação nacional e pelos organismos internacionais, como uma modalidade de ensino com potencial para solucionar os problemas educacionais. “Nessa perspectiva, deve-se entender a EaD a partir de uma perspectiva mais ampla, que é aquela da integração das TIC aos processos de ensino e aprendizagem em geral, como meio de democratizar o acesso a uma formação verdadeiramente emancipatória” (BELLONI, 2010, p. 252).

Litwin (2001) enfatiza a função democratizante do Ensino a Distância, destacando que,

[...] a educação a distância foi pensada em função da democratização da oferta: uma opção válida para a população dispersa em lugares onde não havia escolas ou universidades. [...]. Em todos os casos, as boas propostas da educação a distância

nunca implicaram o barateamento dos custos, mas, fundamentalmente, o compromisso do País ou da região com a educação pública. [...] (LITWIN, 2001, p. 20).

O Plano Nacional da Educação (PNE) enfatiza a importância da utilização do EaD para a universalização e a democratização do ensino em nosso País: “no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001, p. 106).

A UNESCO também defende a política de expansão do Ensino a Distância como uma relevante estratégia para a democratização da educação, tornando-a um bem acessível a todos. A citação a seguir é apenas um dos diversos exemplos que podem ser encontrados nos documentos publicados pela UNESCO, bem como nos documentos divulgados pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais:

La provisión de educación superior através del aprendizaje abierto y a distancia es reconocida como un paso efectivo hacia la democratización de la educación. Es también una importante contribución para el desarrollo de la educación superior, em particular en lo que respecta a su modernización y diversificación, fomentando la búsqueda de sistemas de entrega alternativos, incorporando formas de actualizar el conocimiento y de brindar formación avanzada, de modo que las instituciones de educación superior puedan servir como centros de educación permanente accesibles a toda la población (UNESCO, 2002, p. 108).

Deste modo, percebe-se que o conceito de *democratização* é utilizado conforme duas concepções: expansão do Ensino Superior, aumentando o número de vagas, utilizando como estratégia a política de implantação do EaD; e como forma de superação das desigualdades sociais, pois, a partir da universalização do acesso ao Ensino Superior, de preferência via EaD, alcançaríamos a justiça social (MALANCHEN, 2007) e enfrentaríamos a pobreza material e imaterial que assola grande parte da população. “Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, mas o ‘alívio da pobreza’ com um caráter meramente instrumental e, intencionado, de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital” (Idem, p. 129).

Por trás do discurso da “[...] democratização do acesso à informação como condição imprescindível à prática da democracia” (MALANCHEN, 2007, p. 68), está o projeto de inclusão social da população pobre, por meio da educação. Assim, a universalização do acesso à educação, o contato com as TIC e a certificação em larga escala impressiona e institui o consenso sobre a inclusão da população marginalizada. No entanto, não revela que

numa análise dialética tais ações podem ser extramente excludentes, uma vez que elas, por si só, não garantem a inclusão social, ou seja, não garantem: o acesso e a permanência às instituições de ensino de qualidade; vaga no mercado de trabalho; e a ascensão social, melhorando as condições de vida.

Este projeto apresenta, na imediatividade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a “empregabilidade”, omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e, b) que o mundo do capital não absorverá todos os trabalhadores, pois, além da constituição do exército industrial de reserva, está colocada, efetivamente, a exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional) (LIMA, 2005, p. 82-83).

O projeto de democratização da educação não tem interesse em efetivar o que realmente interessa ao proletariado: a eliminação da sociedade de classes; da propriedade privada; e da distribuição desigual de renda. Em suma, a classe burguesa não tem intenção em socializar e universalizar os bens materiais e imateriais já alçados pelo gênero humano.

Diante do exposto, questionamo-nos se é mesmo este o modelo de democratização de educação escolar que carece a classe trabalhadora em nosso País e sinalizamos que

[...] realizar a necessária crítica aos mecanismos de consenso educacional não supõe [...] desistir do desafio imprescindível de mudar a escola que temos. Ao contrário, é aceitar que essa mudança deve ocorrer; ainda que só será genuinamente democrática se a atividade política deixar de se reduzir a um jogo de simulacros, tornando-se um mecanismo legítimo de transformação social e de emancipação, a serviço do bem-estar das maiorias (GENTILI, 1998, p. 70).

Corroboramos com Malanchen (2007) ao apontar que a democratização da educação, pelo EaD, no contexto da reestruturação do capital, tem como objetivos: criar o falso consenso de que com o diploma em mãos todos podem ascender socialmente e melhorar suas condições sociais de vida; “[...] formar um grande contingente de mão-de-obra especializada requerida pelo sistema produtivo” (MALANCHEN, 2007, p. 198); e a desintelectualização docente. Para a autora, “a formação a distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor” (MALANCHEN, 2007, p. 199).

A nosso ver, o que Malanchen (2007) chama de desintelectualização pode, também, ser denominado de alienação docente e pode ter como consequência, além da formação aligeirada do professor, o esvaziamento da Educação Básica ofertada aos filhos do proletariado. Afinal, se a formação docente for deficiente, como se dará a atuação profissional desse professor? Ele conseguirá superar a formação pragmática que recebeu (no Ensino a Distância ou no ensino presencial) e promover a formação e desenvolvimento humano de seus alunos? Certamente,

a qualidade do ensino superior é ao mesmo tempo causa e consequência da qualidade da educação básica: o círculo vicioso da precariedade reproduz e consolida a mediocridade. No Brasil, a baixa qualidade social da educação começa na falta de atendimento na educação pré-escolar, na baixa qualidade da escola pública primária e a secundária e se consolida no ensino superior (ES), especialmente na formação de professores, que funciona como grande vetor da reprodução dessa situação de desigualdade educacional (BELLONI, 2010, p. 259).

Podemos dizer que estamos vivenciando uma espécie de *efeito dominó* na educação escolar brasileira. *As peças começam a cair* no Ensino Superior (formação de professores) até atingirem as *peças* da Educação Básica (formação das crianças e adolescentes).

No Ensino Superior presenciamos cada vez mais a precarização do trabalho docente. Tal situação tem se agravado com a política de implementação de EaD no Ensino Superior. Segundo Mill (2012, p. 45-46), à docência a distância tem sido dispensado um “[...] tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado. [...] o trabalho docente na EaD ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado”.

No caso das universidades públicas que participam do programa UAB, Belloni (2010, p. 259) aponta “[...] a precarização do trabalho docente em todos os níveis, dos professores docentes e dos professores estudantes”. Isso ocorre porque

em muitas universidades, as atividades da UAB são consideradas como as de um programa de extensão, não sendo incluídas na carga horária de ensino dos professores, apostando no sobretrabalho do já sobrecarregado professor das universidades federais e na precarização do trabalho desses profissionais (BELLONI, 2010, p. 258).

No Ensino a Distância a docência mantém algumas características comuns à da docência no ensino presencial. Deste modo, nas duas modalidades o “docente precisa elaborar seus materiais didáticos (planejar e preparar suas aulas), acompanhar seus alunos, avaliá-los e formalizar o rendimento junto à administração acadêmica” (MILL, 2012, p. 47), no entanto,

alguns aspectos do trabalho pedagógico se diferenciam conforme a modalidade de ensino. No próximo item, apresentaremos e analisaremos os aspectos estruturais e organizativos do Ensino a Distância.

4.2 Aspectos estruturais e organizativos do Ensino a Distância

Mill (2012) explana que dois blocos ou categorias diferenciam o trabalho docente nas duas modalidades de ensino. O primeiro bloco refere-se ao fato de que *“o que um docente faz na educação presencial é compartilhado com uma equipe polidocente no EaD”* (MILL, 2012, p. 48, grifos do autor). O segundo bloco é definido da seguinte forma: *“no âmbito da EaD, antes do cadastramento dos alunos, uma disciplina precisa ser minuciosamente planejada para sua realização, sendo a docência permeada por uma espécie de pedagogia da previsão”* (MILL, 2012, p. 48, grifos do autor).

Para o primeiro bloco, com base na exposição do autor, elencamos os seguintes itens:

- A equipe polidocente se reveza ou se retira do grupo de acordo com a etapa de desenvolvimento da disciplina;
- Um profissional ou um grupo de profissionais elabora os materiais didáticos da disciplina e outro grupo acompanha a formação dos alunos;
- Um mesmo profissional pode participar de uma ou mais etapas desse processo;
- É aconselhável que o professor-autor (o elaborador dos materiais) participe da fase de aplicação da disciplina; para que ele tenha subsídios para aperfeiçoar o material didático para a oferta de futuras disciplinas.

Já para o segundo bloco, sintetizamos os pontos a seguir:

- O professor responsável pela disciplina deve antecipar todos os detalhes da disciplina, passando as orientações para os tutores que deverão adotá-las no acompanhamento dos alunos ao realizarem as atividades propostas;
- O material didático-pedagógico e o cronograma detalhado da disciplina devem estar prontos e disponíveis aos alunos, já no início da disciplina;
- Todas as aulas e atividades previstas na disciplina devem estar prontas antes do cadastramento dos estudantes.

A nomenclatura determinada para a equipe docente ou para cada membro da equipe varia de acordo com as universidades, cursos e corrente teórica adotada no EaD. Como vimos, Mill (2012) denomina de equipe *polidocente*; para Belloni (2012) a denominação é *professor coletivo*. Mill (2012) define professor-autor como aquele que elabora os materiais didáticos; o professor-formador, em geral,

[...] que coordena uma disciplina realiza um trabalho característico de gestão de sala de aula, de manejo de atividades e gerenciamento de tutores e alunos. Eventualmente, realiza também atividades de cunho essencialmente pedagógico, embora essa parte seja, no mais das vezes, repassada e distribuída aos tutores (virtuais e presenciais) (Idem, p. 53).

Cabe ao tutor (virtual ou presencial) orientar os alunos em seus estudos; esclarecer dúvidas e explicar questões relativas à disciplina pela qual é responsável; além de participar das atividades avaliativas (BELLONI, 2012). No EaD, o tutor é o profissional que medeia a construção do conhecimento realizada pelos alunos, assegura Mill (2012).

Mediante ao exposto, a docência na modalidade a distância pode ser dividida em três grupos, a partir do ponto de vista institucional:

O primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e de administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELLONI, 2012, p. 90-91).

Estamos diante de uma nova divisão do trabalho docente. No ensino presencial o professor é o único profissional responsável pelo planejamento, seleção, organização dos conteúdos, além da avaliação da aprendizagem e do acompanhamento do desempenho discente. Essas funções são inerentes ao trabalho do professor no ensino presencial, tratando-se basicamente de tarefas artesanais realizadas com grupos reduzidos de alunos (BELLONI, 2012). Já no Ensino a Distância, essas tarefas foram parceladas e a fragmentação do trabalho docente intensificou-se. Conseqüentemente, “[...] no âmbito da educação virtual [...] a responsabilidade pelas atividades é distribuída e está bem mais longe do trabalho artesanal e autônomo do que a docência presencial” (MILL, 2012, p. 71).

Como resultado dessa divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar, transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidade curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos

materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

Diante disso, questionamo-nos: qual é o professor responsável pelos processos de ensino e aprendizagem no EaD? Enfim, quem ensina na modalidade de Ensino a Distância? Keegan (1983, p. 13 *apud* BELLONI, 2012, p. 85) afirma que “em EaD quem ensina é uma instituição” e não mais um único professor. Para a autora, este fato demonstra uma das principais características do ensino a distância: “*a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva*” (Idem, p. 87, grifos da autora).

Além disso, nessa nova modalidade de ensino o professor tem um novo papel a desempenhar: ser parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a autora argumenta que

a redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, *e-mail*, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, por meio da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 2012, p. 89).

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), ao definir o perfil do docente no Ensino a Distância, defende que “[...] este professor deve ser capaz de se comunicar bem através dos meios selecionados, funcionando mais como um facilitador da aprendizagem, orientador acadêmico e dinamizador da interação coletiva [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, s.d., s.p.).

O panorama apontado acima nos permite tecer duas considerações sobre o trabalho docente no Ensino Superior a distância. A primeira diz respeito ao processo cada vez mais alienante que tem perpassado a profissão do professor. A segunda refere-se às teorias pedagógicas que têm embasado a redefinição da função do professor no EaD, que assim como na modalidade presencial, não lhe cabe mais a função inerente à docência: ensinar!

A contratação de tutores para o acompanhamento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem a distância representa redução de custos com o ensino superior. Afinal, o que é mais viável economicamente: contratar tutores (que normalmente estão cursando a pós-graduação ou são professores especialistas ou mestres) pagando-lhes bolsa de estudos e/ou

baixos salários ou contratar professores com a titulação mínima de doutor? O tutor “[...] não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais” (MALANCHEN, 2007, p. 200).

Neste ponto, estamos diante da divisão social do trabalho que separa o planejamento do trabalho pedagógico de sua execução, característica fundamental da Pedagogia Tecnicista. Tal aspecto reflete a Teoria Geral de Administração, proposta por Frederick W. Taylor, no início do século XX, que tem como fundamento a racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho, em que institucionaliza a divisão manufatureira e separa a decisão da execução, fragmentando o trabalho em inúmeras partes que exigem baixos níveis de qualificação. O trabalho dividido dessa forma é supostamente reconstruído em sua totalidade na organização (KUENZER; MACHADO, 1986).

Em virtude da fragmentação e empobrecimento do conteúdo do trabalho, que passa a ser automatizado e desinteressante, surge a necessidade do controle externo para assegurar compatibilidade entre o que foi planejado e o que está sendo executado, bem como a conformidade do trabalhador, dada a sua alienação do seu próprio trabalho por meio do

[...] estudo detalhado das tarefas dos especialistas e a separação entre o planejamento do trabalho e sua execução, dissociando, desta forma, o processo de trabalho as especialidades do trabalhador e permitindo que os planejadores usem o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo produtivo; a gerência, com a função de impor ao trabalhador a maneira de realizar a tarefa e controlar sua execução; o treinamento do trabalhador para a execução de sua tarefa específica (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 32).

O parcelamento do trabalho docente no Ensino a Distância confirma o caráter tecnicista desta modalidade de ensino que fragmenta a ação pedagógica em várias parcelas. Assim temos: o professor que seleciona, organiza os conteúdos da disciplina e elabora os materiais didáticos tendo como suporte as diversas mídias; o professor que coordena a disciplina, orientando os tutores e quando necessário os alunos; e o tutor (que também é um professor) que executa o que foi pensando pelo professor-autor, bem como as orientações do professor-coordenador.

Estes profissionais estão inseridos em relações alienadas de trabalho. O professor não tem mais controle sobre as diversas etapas da ação pedagógica. Deste modo, o professor-autor, normalmente, não acompanha o andamento da disciplina e o desempenho dos alunos. Essa distância do processo de ensino e aprendizagem não lhe permite ter subsídios para repensar o material didático elaborado, assim como os conteúdos selecionados para aquela

disciplina. Além do mais, como Mill (2012) apontou, todo o material, conteúdo e atividades devem estar prontos antes do início da disciplina. Eles poderão ser repensados e modificados apenas na próxima disciplina a ser oferecida. Esta rigidez pouco enriquece os processos de ensino e aprendizagem, já que uma vez escolhido e elaborado o material, ele deverá ser usado até o final da disciplina, tendo acertado ou não na escolha. No ensino presencial, o professor tem a autonomia para flexionar os materiais, os conteúdos, as atividades e avaliações conforme a necessidade e andamento da turma.

O professor-coordenador elabora orientações tendo como base um material que não foi pensando por ele. O tutor executa um planejamento e orientações que também não foram pensadas por ele. No entanto, o seu contato com os alunos talvez lhe permita saber quais as modificações necessárias nos materiais e conteúdos da disciplina, porém, ele não tem autonomia para modificá-los ou adaptá-los.

Costa (2009b) pesquisou o processo de alienação no trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil e acreditamos que suas análises também podem ser aplicadas na alienação dos professores no EaD. Nas palavras da autora:

O que o professor adquire no processo de preparação de aulas, ensino e outras atividades relacionadas à vida escolar só se lhe apresentará como algo estranho na medida em que ele for forjado pela circunstância de seu próprio trabalho a se tornar um mero repetidor de informações e de hábitos decorrentes de uma formação pragmática e, em trajetória profissional, subordinar-se aos conteúdos dos livros didáticos, das diretrizes curriculares mecanicamente. Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia (COSTA, 2009b, p. 72).

Para Maia e Mattar (2007), o temor de que o EaD decreta a extinção da figura do professor talvez seja um pouco exagerada. Conforme os autores, a ideia de que “[...] a atividade do professor poderia ser desempenhada por um *software* inteligente, sem a intervenção de um ser humano” (Idem, p. 89), não procede. Além disso, eles defendem que o parcelamento do trabalho docente no EaD é algo positivo, já tal fato amplia o campo de atuação dos professores. Moran (2011, p. 78) argumenta que “em EaD não precisamos todos fazer tudo. A especialização pode baratear os custos, sem diminuir a qualidade”.

Certamente, o trabalho humano não será extinto da sociedade ou substituído totalmente por máquinas, uma vez que é preciso que seres humanos as criem e as operem. Ademais, é ele, o trabalho humano, o gerador de riquezas no sistema capitalista de produção.

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador (SAVIANI, 1994, p. 165).

Contudo, se por um lado a figura do professor não é extinta pelo EaD, por outro não podemos negar que a quantidade de professores por aluno diminui substancialmente em relação ao ensino presencial. Se no segundo caso temos em média 50 alunos por professor, dependendo do curso, no primeiro caso, essa relação pode até quadruplicar. Nesse caso, se no ensino presencial para 200 alunos é preciso quatro professores para lecionar uma disciplina, no EaD pode ser necessário apenas um professor.

A nosso ver a análise do parcelamento do trabalho do professor não pode estagnar na crença de que ele amplia o campo de atuação docente. Uma análise mais substancial nos mostra que por trás deste *canto de sereia* está

[...] o fato de que o conjunto dos trabalhadores da produção, por meio da parcelização das tarefas, vai perdendo os saberes sobre o conteúdo de seu trabalho, bem como o controle sobre o mesmo, uma vez que, após algumas gerações, categorias profissionais de diferentes ramos da produção, que dominavam todo o processo de produção, passam a realizar apenas tarefas cada vez mais parciais, restritas, simplificadas. Assim, de geração em geração, os trabalhadores vão perdendo paulatinamente os saberes e controle sobre o processo de produção e se coisificam, tornando-se meros portadores da mercadoria força de trabalho, destituídos do conforto, da beleza e da dignidade que seu trabalho proporciona à outra classe social [...] Uma vez coisificados, tornam-se peças facilmente substituíveis. Se, por um lado, somente trabalho humano produz riqueza, por outro, os trabalhadores cada vez mais são reduzidos a objetos descartáveis. E o professor estaria imune a esse processo? Não (COSTA, 2009b, p. 73-74).

O professor não é um profissional imune ao processo de alienação, já que no capitalismo a alienação de todas as categorias da classe trabalho é imprescindível para a exploração de mais-valia (COSTA, 2009b). Na atividade docente a alienação do processo e do produto é constatada a partir do momento em que o professor é “[...] destituído dos conhecimentos sobre seu trabalho – os conhecimentos pedagógicos – e dos conteúdos do trabalho – os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento” (COSTA, 2009b, p. 74).

O parcelamento do trabalho docente e a redefinição da função do professor no Ensino a Distância têm como base as teorias pedagógicas do lema *aprender a aprender*, discutidas em nosso segundo capítulo. Como vimos, estas pedagogias são hegemônicas na atualidade e embasam o trabalho pedagógico da Educação Infantil ao Ensino Superior em nosso País. Os

princípios fundamentais que regem estas teorias são encontrados das políticas públicas educacionais aos materiais didáticos.

No lema *aprender a aprender* o professor não ensina mais, mas sim auxilia na construção do conhecimento; medeia os processos de aprendizagem, facilita e orienta o processo de aprender a aprender. Esta concepção é evidente nas citações dos autores defensores do EaD. Eles argumentam que

em vez de professor, podemos falar em EaD do profissional que orienta e coordena. No lugar do sábio no palco (*sage on the stage*), o professor em EaD transforma-se no guia do lado (*guide on the side*). Em seu novo papel, o professor passa de orador a tutor, de expositor a facilitador, de avaliador a mediador (MAIA; MATTAR, 2007, p. 92).

A metáfora teatral também é utilizada por Belloni (2012). Para a autora,

podemos dizer que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros atores (BELLONI, 2012, p. 88).

Moran (2011) afirma que o conteúdo em um bom curso de EaD é um aspecto secundário, sendo o mais importante a pesquisa, a troca, a produção em grupo. O sucesso dos cursos a distância será alcançado quando eles forem adaptados

[...] às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se conseguirmos transformar o curso em uma comunidade viva de investigação, com atividades de pesquisa e de comunicação. Com a flexibilidade, procuraremos nos adaptar às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as variações locais e os contextos culturais (MORAN, 2011, p. 66).

Estas concepções negam a função precípua dos professores: ensinar! Função esta defendida no segundo capítulo deste trabalho. Em consequência, para o lema *aprender a aprender* “[...] a tarefa precípua dos professores [de] dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2012, p. 165) não é necessária e pode ser prejudicial aos educandos, uma vez que devemos respeitar o cotidiano do aluno atrelando os conteúdos escolares a ele; além do que é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento. No caso da formação de professores, atrelar o conteúdo ao seu cotidiano significa “[...] aproveitar a prática do

professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada” (MALANCHEN, 2007, p. 200).

É preciso ter em mente que o discurso do lema *aprender a aprender*

[...] não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2006, p. 30).

As teorias do *aprender a aprender* não definiram apenas o novo perfil e função dos professores, seja no Ensino a Distância, seja no presencial. Elas redefiniram também o perfil do estudante nas duas modalidades de ensino. Ele deve ser mais autônomo, “[...] já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos” (BELLONI, 2012, p. 42) dessa nova modalidade de ensino. O aluno deve ser o gestor do processo de seu aprendizado, sendo capaz de autodirigir e autorregular esse processo (BELLONI, 2012).

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 84),

o desafio para o aprendiz virtual, portanto, é desenvolver diferentes abordagens para o seu aprendizado – de maneira que ele se torne capaz de “aprender a aprender” com diferentes situações que enfrentará na vida, não apenas em uma instituição de ensino formal. O essencial, hoje, não é se encher de conhecimentos, mas sim a capacidade de pesquisar e avaliar fontes de informação, transformando-as em conhecimento.

Apoiada em diversos autores, Belloni (2012, p. 42) destaca que “esse modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidade de estudo”, contudo, reconhece que este perfil de aluno está longe de ser alcançado na educação escolar brasileira.

Devido à organização mais flexível dos cursos no Ensino a Distância, podemos dizer que os alunos têm maior autonomia e liberdade para estudar no que se refere à seleção de horários e locais de estudo. A ideia de autonomia e a liberdade para a construção do conhecimento, ou seja, a autoaprendizagem não coaduna com o conceito de desenvolvimento humano e de educação escolar adotada neste trabalho. O primeiro capítulo evidencia que o desenvolvimento do ser menos desenvolvido (aluno) ocorre devido à intervenção sistematizada do ser mais desenvolvido (professor). Desse modo, o aprendizado de um

determinado assunto ou conceito se efetiva mais rapidamente se o aprendiz é submetido a processos intencionais de ensino.

Valente³⁶ (2010) é favorável ao ensino a distância, porém, se contrapõe à concepção de que o aluno tenha sempre que construir individualmente o conhecimento. Ele expõe ser

[...] necessário entender que a construção do conhecimento, fruto da interação com os objetos, vai até um determinado ponto, a partir do qual por mais esforço que o aprendiz realize, o conteúdo não será assimilado. [...] Quando os conceitos assumem um caráter científico ou lógico-matemático, para que o aprendiz possa desenvolvê-los é necessário o auxílio de pessoas mais experientes que entendam do processo de como promover a aprendizagem e do conteúdo sendo trabalhado – um verdadeiro educador na concepção da palavra. Isso significa que a transmissão de informação que esse educador faz é fundamental para a aprendizagem (VALENTE, 2010, p. 26-28).

No primeiro capítulo, afirmamos que os conteúdos que devem estar presentes na educação escolar (seja na Educação Infantil, seja no Ensino Superior) são os conteúdos clássicos, ou seja, os conhecimentos científicos e não os conceitos de senso comum. Portanto, se o objetivo é que o aluno se aproprie dos conhecimentos clássicos, tanto na modalidade a distância, quanto no ensino presencial é necessário que se ensine.

Contudo, tal proposição pode ser considerada autoritária, pois não considera o aluno como um agente ativo e não desenvolve a criatividade e autonomia dos educandos. Ora, se retornamos novamente ao primeiro capítulo encontraremos dois exemplos (o ato de dirigir e de ler e escrever) que comprovam que o automatismo é condição para liberdade, autonomia e criatividade. Por conseguinte,

[...] não discordamos da afirmação de que a educação deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimento por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2006, p. 35).

Diante do exposto, podemos concluir que ser aluno no Ensino a Distância não é uma tarefa simples e fácil. Comete grande equívoco quem pensa que o EaD não demanda

³⁶ Para defender sua posição o autor se apoia em Piaget e Vigotski classificando-os como sociointeracionistas. Não concordamos com a apropriação que o autor faz da teoria vigotskiana, no entanto, recorreremos à sua citação para expor as diferentes concepções que os defensores do EaD têm sobre os processos de ensino e aprendizagem. Sobre as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana ver Duarte (2006).

dedicação diária aos estudos. É preciso ter autodisciplina para estipular, organizar e cumprir os horários de estudos e as atividades do curso, além da busca solitária pela apropriação do conhecimento. “[...] O curso a distância exige do aluno a disciplina do autodidata, a perseverança e o esforço cotidiano de em casa criar uma rotina de estudos, que no curso presencial é construída em parte pelas aulas” (ARCE, 2010, p. 83).

Há os que recorrem à concepção tecnicista e afirmam que “para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor é importante ter materiais mais elaborados, mais autoexplicativos, com mais desdobramentos – *links*, textos de apoio, glossários, atividades” (MORAN, 2011, p. 65). Tal proposição é ingênua e supervaloriza recursos pedagógicos, como se eles, por si só, pudessem suprir a ausência de relações interpessoais entre professores e alunos, no contexto educacional.

As produções sobre as relações interpessoais e afetividade no EaD é escassa, assim como no ensino presencial. Assim que ouvimos a palavra *afetividade* logo pensamos em emoções, sentimentos, aspectos subjetivos e pessoais. Quando ela está relacionada à educação escolar, infelizmente, vem permeada de pensamentos e conceitos assistemáticos, que reduzem a dimensão afetiva às relações intersubjetivas entre os indivíduos, principalmente quando falamos em Educação Infantil. Sempre nos remetemos à figura da professora como tia, carinhosa, paciente e que está lá apenas para cuidar das crianças.

Não obstante, cabe questionarmos: a dimensão afetiva pode estar presente em todos os níveis de ensino? Nas diversas modalidades de ensino? Certamente que sim. Contudo, há que desmistificar o processo funcional afetivo e reconhecê-lo como um processo influenciado historicamente, culturalmente e socialmente, portanto, há que reconhecê-lo como síntese de múltiplas determinações; e ter clareza que a unidade afetivo-cognitiva na educação escolar (da Educação Infantil ao Ensino Superior) deve superar o plano das relações imediatas entre professor e aluno, almejando que ambos sejam afetados positivamente pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Garcia, Schulünzen e Schulünzen Júnior (2007) relatam a experiência de um curso de Ensino a Distância no qual questionam se é possível haver afetividade e emoção nessa modalidade de ensino. Os autores chegam à conclusão de que, de fato, é possível despertar emoções e criar vínculos afetivos utilizando os meios tecnológicos.

Eles afirmam que todos os envolvidos no curso em questão (professores, tutores, técnicos e alunos) sentiam a necessidade de ver, conhecer o outro, ou seja, sentiam a necessidade de vivenciar relações interpessoais. Para sanar tal necessidade, houve a troca de fotos, diálogos pela *webcam* e relatos da vida pessoal de cada um. Em consequência, foram

criando situações de convivência que faziam com que acreditassem que estavam vivendo relações interpessoais presenciais, porém, utilizando meios tecnológicos. Até um baile de formatura *virtual* foi criado pelos integrantes do curso, os quais se reuniram em um *chat* para comemorar a conclusão do curso e dialogar, como se estivessem em uma festa real.

Uma observação interessante dos autores a respeito das relações interpessoais em situações de ensino e aprendizagem no EaD foi que, ao examinar o *estar junto virtual*, perceberam “[...] que o ato de escrever permite uma reflexão maior e que as pessoas conseguem expressar seu sentimento sem a barreira da timidez, que, muitas vezes, impedem-nas de demonstrar presencialmente o que sentem” (GARCIA; SCHULÜNZEN; SCHULÜNZEN JÚNIOR, 2007, p. 189).

Já Schlemmer (2010) critica um modelo de Ensino a Distância afirmando que “[...] o que temos são reproduções de antigas práticas com o uso de ‘novas’ tecnologias” (SCHLEMMER, 2010, p. 72) e identifica como possibilidades de ambientes virtuais para o EaD a utilização de recursos 3D (três dimensões), aplicada correntemente em comunidades virtuais e jogos como *Second Life*³⁷, “[...] onde a interação não ocorre apenas textualmente, como antes, mas também oral, gestual e graficamente” (SCHLEMMER, 2010, p. 77), permitindo a criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3D). Schlemmer (2010) defende que

[...] um MDV3D pode reproduzir de forma semelhante ou fiel o mundo físico, ou pode ser uma criação diferenciada, desenvolvida a partir de representações espaciais imaginárias, simulando espaços não físicos para convivência digital virtual. Esses mundos podem ter leis próprias, onde podemos usar todo o poder da nossa imaginação, pois não estamos presos a regras físicas. Uma das características fundamentais dos mdv3d é a de serem sistemas dinâmicos, ou seja, o ambiente se modifica em tempo real à medida que os sujeitos interagem com ele (Idem, p. 77).

Diante disso a autora conclui que a utilização da *web* 3D nos cursos de EaD se diferencia da atual *web* 2D por possibilitar uma maior telepresença e imersão dos alunos diferenciando a aprendizagem qualitativamente.

Ela defende que os processos de aprendizagem no EaD se tornam mais significativos, interessantes e envolventes por meio da criação de avatares dos alunos no ambiente 3D, assim, cria-se o sentimento de presença e de pertencimento de uma vida em comunidade interagindo com diversas pessoas e objetos. Schlemmer (2010) argumenta que tal fato

³⁷ Trata-se de um jogo em ambiente virtual e tridimensional que simula alguns aspectos da vida em sociedade.

[...] tem se mostrado fundamental para o processo de aprendizagem a distância. Manifestações dos usuários dos atuais AVA como “me sinto sozinho”, “sinto falta de ver pessoas”, entre outras, evidenciam a importância da presença social para o sujeitos que interagem com esses ambientes. Essa questão tem sido citada por pesquisadores como um fator de sucesso do aluno e um desafio para a EaD atual (SCHLEMMER, 2010, p. 80).

A partir disso, a autora sinaliza que o ser humano tem necessidade de interagir com outras pessoas e de se identificar com lugares e grupos que frequenta, apresentando comportamentos distintos de acordo com o lugar e grupo. Para ela, as interações interpessoais em ambientes virtuais são possibilitadas por meio da representação dos indivíduos via avatares.

Na defesa de uma *educação sem distâncias*, a autora, apoiada em Maturana (1997, 1999, 2004), afirma que os seres humanos são movidos pelo emocionar e que nossas ações e atividades são definidas por nossas emoções e que para reconhecermos o outro na interação é necessário o amor. Para ela, o núcleo da aprendizagem é a interação, e argumenta que “[...] o fundamento do ensinar e do aprender está no amor, entendemos que este pode existir independentemente da natureza do espaço no qual os sujeitos vivem e convivem” (SCHLEMMER, 2010, p. 83).

Em síntese, podemos concluir que a defesa da autora reside no fato dela acreditar que tecnologias de ponta e o amor podem contribuir para a concretização de relações afetivas e interpessoais no EaD bem como a construção de conhecimento pelos alunos, pois o objetivo de tais práticas está “[...] centrado na interação, na colaboração, na cooperação, na construção conjunta, chamando os sujeitos a serem agentes, autores e responsáveis pela sua aprendizagem” (SCHLEMMER, 2010, p. 86).

Já Valente (2010) afirma que a memorização da informação e a construção do conhecimento fazem parte do processo de aprendizagem. No entanto, frente às novas exigências da sociedade do conhecimento a educação baseada apenas na memorização de informações não é capaz de formar indivíduos para atuarem nessa sociedade. A sociedade do conhecimento requer indivíduos que tenham competências e dominem conceitos, que, segundo Valente (2010), não podem ser memorizados. Para ele, “essas competências devem ser construídas por cada aprendiz na interação com objetos e com pessoas que coabitam o seu cotidiano” (Idem, p. 25). Ele acredita que para a aprendizagem ser efetiva, relevante e condizente com a sociedade do conhecimento, a educação (presencial e em particular à distância) deve pautar-se em duas concepções. A primeira refere-se à “[...] informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz” (Idem, p. 25).

A crítica do autor à interação com pessoas e objetos na educação reside no fato que essa interação, segundo ele, tem sido substituída pelo simples acesso à informação, utilizando recursos tecnológicos. Assim, o entendimento que se tem é que o mero acesso à *Internet* ou contato com informações gera, automaticamente, construção de conhecimento. Se opondo a isto, Valente (2010, p. 26) assevera “[...] que a interação que se estabelece entre o aprendiz e outras pessoas são fundamentais para auxiliá-lo no processo de compreender o que está realizando e, com isso, construir conhecimento”.

No que concerne ao distanciamento físico no EaD, o autor diz que o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação tem colaborado para que este distanciamento físico seja *diminuído* por meio da alta interação que pode existir com a utilização dos recursos das TIC, originando, segundo Valente (2010), o *estar junto virtual*. Além do mais, o surgimento do ciberespaço ou as redes de aprendizagem (*learning network*) estão tomando lugar do espaço físico, e constituem-se espaços onde professores e alunos interagem, cooperam e aprendem juntos (VALENTE, 2010).

Diante disso, o autor advoga que os alunos no EaD podem se sentir mais próximos e interagindo com o professor do que se estivessem numa aula presencial e expositiva. “O aluno interagindo *online* com o professor remoto pode se sentir mais próximo de seu mestre do que se estivesse assistindo a uma aula local expositiva, junto com uma centena de outros colegas, todos impossibilitados de interagir adequadamente com o professor entre si” (TORI, 2001, p. 1 *apud* VALENTE, 2010, p. 29).

Segundo Valente (2010), no *estar junto virtual* o professor está ao lado do aluno, auxiliando-o a resolver seus problemas acompanhando seu processo de construção de conhecimento, no entanto, virtualmente. Para ele, essa interação permite que o professor verifique o nível de conhecimento do aluno e crie oportunidades e desafios para que o aluno atribua significado ao que está fazendo ou aprendendo. O autor exemplifica este *estar junto virtual* da seguinte maneira:

Para a implantação dessa abordagem de EaD é necessário que o aluno esteja engajado na resolução de um problema ou projeto. Nessa situação, diante de alguma dificuldade ou dúvida, ela pode ser resolvida com o suporte do professor, que poderá auxiliar o aluno via rede. O aluno age, produz resultados que podem servir como objetos de reflexões. Estas podem gerar indagações e problemas, o aluno pode não ter condições para resolvê-los. Nessa situação, ele pode enviar para o professor as questões ou uma breve descrição do que ocorre. O professor reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião, ou material na forma de textos, imagens ou exemplos de atividade que poderão auxiliar o aluno a resolver seus problemas. O aluno recebe essas ideias e tenta colocá-las em ação, podem gerar novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do professor. Com isso, estabelece-se um ciclo de ações que mantém o aluno no processo de realização de atividades

inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, com o suporte do professor (VALENTE, 2010, p. 33).

Para o autor, essa interação ocorre com cada aluno do curso; pode ou não estar relacionada com o mesmo assunto; e pode ser desenvolvida em diferentes níveis sobre o mesmo assunto com cada um dos alunos. Além disso, os alunos podem auxiliar uns aos outros com os conhecimentos que possuem e o professor também participará da colaboração entre os alunos, podendo aprender com eles.

Em suma, Valente (2010) defende a necessidade de distinguir se a ênfase da abordagem utilizada é na transmissão de informação ou na construção do conhecimento e deixar claro aos alunos o tipo de abordagem que o curso oferece. Contudo, conclui o autor,

[...] o que acontece é uma grande confusão e, de certo modo, uma falta de compreensão das questões sobre a aprendizagem, que acaba criando ações educacionais ou cursos a distância que prometem o que não têm condições de atingir. Primeiro, não há nada de errado em propiciar ações educacionais a distância que somente tornem disponível a informação, desde que essa ação não seja apresentada como meio que sozinho garanta a construção de conhecimento. Nessas circunstâncias, mesmo que o aluno esteja construindo seu conhecimento, sem a interação professor-aluno não é possível comprovar que as ações que o aluno desenvolve não frutifiquem esse processo educativo. Segundo, não é verdade que, pelo fato de a EaD usar a internet e recursos tecnológicos que facilitam a manipulação da informação, a abordagem pedagógica utilizada tenha de enfatizar a transmissão da informação. Muito pelo contrário: a internet possibilita o *estar junto virtual* que cria possibilidades de conhecimento em situações que são muito mais favoráveis do que a que se consegue em ambientes educacionais presenciais (PRADO & VALENTE, 2002). Terceiro, a EaD não necessariamente tem de utilizar abordagens que privilegiam uma educação de massa, criando oportunidades para um grande número de aprendizes. Decerto, essa seria uma educação melhor do que não oferecer nada, porém, não terá condições de preparar indivíduos para sobreviver na sociedade do conhecimento. [...] [A EaD] tem condições de propiciar situações educacionais que podem formar indivíduos mais bem preparados do que se tem conseguido com as soluções presenciais tradicionais (VALENTE, 2010, p. 38-39).

Analisando as proposições dos autores supracitados, encontramos quatro tendências sobre a unidade afetivo-cognitiva para o EaD: a primeira refere-se à limitação ao plano imediato e cotidiano das relações interpessoais; a segunda diz respeito à supervalorização de tecnologias de ponta que possam garantir maior interação no EaD; já a terceira reside na crença no amor como fundamento das relações interpessoais nos processos de ensino e aprendizagem; e por último, a defesa de que o sucesso das relações interpessoais nos processos de ensino e aprendizagem estarão garantidos a partir da atuação do professor como um mediador, propondo desafios e auxiliando os alunos a construir conhecimentos e soluções para resolverem os problemas propostos pelo professor.

Em Garcia, Schulünzen e Schulünzen Júnior (2007) a tendência encontrada é a crença em que a afetividade nos processos de ensino e aprendizagem restringe-se aos laços de amizades entre alunos e professores. Em suma, para eles afetividade e emoção estão relacionadas apenas às relações interpessoais estritamente ligadas às atividades imediatas e cotidianas da vida dos indivíduos.

Para Schlemmer (2010), observamos que a afetividade no EaD ganha potencialidade a partir da utilização de tecnologias de ponta; da criação de ambientes virtuais tridimensionais; da representação virtual de professores e alunos por meio de avatares; na fundamentação dos processos de ensino e aprendizagem no amor objetivando a construção do conhecimento pelo aluno.

Já nas teorizações de Valente (2010) notamos que a afetividade está centrada na forma como professores e alunos interagem nos processos de ensino e aprendizagem por meio de sofisticados recursos tecnológicos. Segundo Valente (2010, p. 35) “[...], quanto mais recursos tecnológicos o professor e os alunos tiverem à disposição para facilitar essas interações, mais efetivas e ricas poderão ser os ambientes de aprendizagem criados por esses pares”. Além disso, o autor também frisa a necessidade do professor ser um mediador entre conhecimento e aluno, criando possibilidades para que o aluno atribua significado ao conhecimento que está sendo construído, para tanto é fundamental que o aluno seja colocado diante da resolução de um projeto ou problema.

Garcia, Schulünzen e Schulünzen Júnior (2007) afirmam que nas aulas presenciais alguns alunos têm vergonha de perguntar ou de se pronunciar a propósito de algum tema ou conceito, com receio de cometer algum equívoco ou realizar alguma pergunta que, no entendimento dele, todos já sabem ou que o professor consideraria uma pergunta ou colocação dispensável. Na verdade, sabemos que

[...] não se pode desviar do fato de que o uso da violência física no processo educativo, assim como do sarcasmo e da zombaria, *despotencializa (sic!)* o desejo de saber. Da mesma forma, o estabelecimento de relações afetivas agradáveis e amistosas por parte do professor, mas que não se comprometem a estimular uma atitude apaixonada, ao mesmo tempo passiva e ativa, de padecimento e de vigor do aluno diante das ricas objetivações humanas, carrega um desamor sutil (FONTE, 2010, p. 141).

Em face das observações de Garcia, Schulünzen e Schulünzen Júnior (2007) e da citação de Fonte (2010), reconhecemos que os vínculos de amizade e respeito entre professores e alunos e alunos entre alunos são importantes nos processos de ensino e aprendizagem, porém, não são suficientes e não garantem por si só a apropriação do

conhecimento pelo aluno, seja no ensino presencial, seja no EaD. O que garante a efetiva apropriação do conhecimento historicamente acumulado e produzido pelos homens não são os laços de amizades e troca de relatos da vida pessoal, ou seja, fatos da vida cotidiana, mas as relações interpessoais quanto aos processos sistematizados e intencionais de ensino e aprendizagem que objetivam a formação das máximas capacidades humanas.

Schlemmer (2010) e Valente (2010) dão ênfase aos diversos recursos tecnológicos que possam a vir a facilitar e garantir a relação entre professores, alunos e conhecimento.

Arce (2010), baseando-se em sua experiência como docente no EaD, afirma que as ferramentas disponíveis ao docente para trabalhar com os alunos podem encantar e deixar boquiaberto, num primeiro momento, aquele que inicia o contato com o mundo virtual. A partir disso, a autora relaciona tal fato com uma imagem do filme *O Sentido da Vida*, do grupo inglês *Monty Python*. Nas palavras da autora:

Este recorte satírico trazia à minha mente a cena do médico que, no desejo de impressionar o mantenedor do hospital, traz à sala de cirurgia, para a realização de um parto, um conjunto de máquinas e instrumentos. Destaca-se a máquina que faz *ping*, avançadíssima do ponto de vista tecnológico, deveras inútil para a situação, assim como as demais. Contudo, este conjunto alucinante de fios e sons deslumbra o mantenedor, que nada compreendendo do essencial para o parto considera o espetáculo fascinante (ARCE, 2010, p. 82).

Com isso, a autora faz uma analogia com a formação do pedagogo no EaD questionando:

Seria necessária, para garantir a aprendizagem do futuro pedagogo, a utilização de todo este conjunto de atividades, enfatizando-se as visualmente mais atrativas? Até que ponto os acessórios não simbolizam a máquina de fazer *ping* da comédia? Ou melhor, não nos estaríamos colocando, como afirmou Zuin (2006), como o “animador de espetáculos visuais”? Ressalto que não estou desmerecendo ou considerando inócuas as ferramentas; entretanto, questiono o encantamento com elas, que acaba por poluir o processo de ensino-aprendizagem ao invés de fortalecê-lo (ARCE, 2010, p. 82).

Os questionamentos de Arce (2010) têm em seu núcleo a contradição entre aparência e essência; entre o que é secundário e essencial para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem na formação de pedagogos. A autora relata que na disciplina que ofereceu num curso a distância optou por trabalhar com os alunos a seguinte dinâmica: leitura, discussão e produção de texto. Arce (2010) reconhece que pode ser taxada de tradicional por não utilizar o rico ambiente virtual oferecido pelo curso. Não obstante, a autora é categórica e assevera

“[...] que de nada adianta o ambiente rico, os meios criativos se não existe apropriação do conteúdo que os precede” (ARCE, 2010, p. 83).

Desse modo, corroboramos com as indagações da autora e questionamos se não estaríamos sendo seduzidos por tecnologias e recursos sofisticados, como os MDV3D, avatares, entre outros, acreditando que os processos de ensino e aprendizagem no EaD seriam mais interessantes, envolventes e significativos, ampliando as relações interpessoais, a partir de cursos que sejam realizados utilizando esses recursos tecnológicos. Apoiando-se na analogia feita por Arce (2010), questionamos: esses recursos não seriam a máquina de fazer *ping* do filme citado pela autora? Não estaríamos nos olvidando do essencial, e dando ênfase aos acessórios?

Schlemmer (2010) faz dois questionamentos que sintetizam o núcleo das ideias defendidas por ela:

[...] onde está a distância e o sentimento de ausência quando estamos juntos, de forma digital virtual, agindo e interagindo em um MDV3D, configurando um espaço de convivência próprio e particular nesse espaço de convivência digital e virtual?
 [...] Essa nova configuração da educação poderia nos possibilitar desenvolver uma “educação sem distância” perpassada por processos inovadores no âmbito do ensinar e do aprender neste tempo histórico-social tendo o amor como o fundamento?
 (SCHLEMMER, 2010, p. 84-86).

A distância e o sentimento de ausência podem estar presentes tanto no EaD, quanto no ensino presencial. Eles estão presentes a partir do momento em que não há efetiva apropriação do conhecimento; quando o objetivo do curso não é a produção da humanidade no homem, mas sim a mera certificação para inserção no mercado de trabalho. É claro que mesmo com recursos tecnológicos sofisticados, como MDV3D e avatares, não podemos negar que o *face a face* virtual não se compara ao *face a face* real. Arce (2010, p. 83) relata que

a falta de contato com o aluno, do cara a cara, do olho no olho é imensa; felicito-me em perceber que os alunos também sentem esta ausência. Afinal, como dizem Saraiva et al. (2006), como sentir-se presente quando há ausência, como ouvir e ser ouvido no silêncio, sentir-se pertencente a um grupo quando o trabalho envolve o eu e o meu computador sozinhos, expressar-se se o verbal inexistente e apenas o teclado e a escrita se fazem presentes. Este dilema nos acompanhou, aos tutores e a mim, durante todo o trabalho.

Uma educação sem distância não pode ter apenas como fundamento o amor, seja no EaD, seja no ensino presencial. Defendemos o pressuposto de que uma educação sem distância deve ter como principal fundamento o ensino que objetive a universalização das objetivações (materiais e imateriais) produzidas historicamente pelo gênero humano. É

importante enfatizar que não estamos afirmando que o amor não possa ou não deva estar presente nos processos de ensino e aprendizagem; é claro que pode e deve. O que queremos frisar é o cuidado que devemos ter com a palavra *amor* e com os diversos significados e sentidos ideológicos que ela pode ter.

Fonte (2010) analisa as preposições de Maturana e afirma que a face amorosa da educação para o autor nega a verdade e o conhecimento objetivo. A autora concorda com a preposição geral de que o amor e a paixão são elementos essenciais da educação escolar, no entanto, não corrobora com o autor no que se refere à verdade e ao conhecimento objetivo. Assim sendo, a autora defende que o “[...] Eros primordial da educação escolar se efetiva na própria especificidade do processo educativo. Isso significa que não é possível falar da dimensão amorosa da escola quando se abre mão da verdade e do conhecimento objetivo” (FONTE, 2010, p. 124).

Falar de amor em educação no atual contexto escolar brasileiro e não se remeter ao livro *Pedagogia do Amor*, de Gabriel Chalita, é quase impossível, devido ao aparente caráter inovador do livro citado. Segundo Franzi (2009, p. 47),

[...] a tese central da *Pedagogia do Amor* é a de que a troca de valores afetivos é a solução dos problemas sociais. Esta tese parte do pressuposto de que a sociedade estará em equilíbrio se as relações entre os indivíduos forem de forma equilibrada. Assim, a escola passa a assumir a função de instituição, de natureza integradora, dos indivíduos colaborando para a manutenção da estabilidade do sistema.

A autora afirma que Chalita elegeu alguns pressupostos da *Pedagogia do Amor* compreendendo-os como essenciais na educação do cidadão preparando-o para o mundo competitivo e enquadrando-o no *status quo*. São eles: o amor, a amizade, o idealismo, a coragem, a esperança, o trabalho, a humildade, a sabedoria, o respeito, e a solidariedade. O foco está “[...] nas relações interpessoais, valorizando o indivíduo como agente e paciente da educação, considerando-o de forma descontextualizada das relações sociais e dos determinantes históricos” (FRANZI, 2009, p. 47).

Diante do exposto, concordamos com Fonte (2007) que a discussão sobre a importância do amor nos processos de ensino e aprendizagem não pode se limitar aos aspectos ligados diretamente às relações interpessoais e ao afeto como fator que influencia o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora:

Entendemos que o ponto fulcral da discussão não se trata de negar a importância das interações intersubjetivas e a dimensão do afeto como fator de influência no sucesso escolar dos alunos, mas de redimensionar a questão, situando-a nas relações entre o

homem e o conhecimento, muito mais do que nas relações entre homens mediadas pelo afeto mútuo, pois, na escola, essas relações são mediadas pelo saber (FONTE, 2007, p. 330).

Além do mais, as relações afetivas no EaD e a apropriação do conhecimento não terão maior êxito colocando o aluno na resolução de um problema ou projeto que seja significativo aos alunos, como defende Valente (2010). Tal preposição está ancorada nas pedagogias do *aprender a aprender* e tem como pressuposto

[...] que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana no aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica rigorosa. [...] Assim, está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, Saviani (1997b, pp. 22-23) denominou “clássico” no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio (DUARTE, 2006, p. 68).

Dessa forma, não ensinar, não transmitir o conhecimento elaborado, não produzir a humanidade no homem é um ato de desamor na educação escolar. Consequentemente, o amor na educação escolar consiste no fato do professor garantir a apropriação pelos alunos dos conhecimentos mais desenvolvidos; não limitando a aprendizagem aos elementos do cotidiano ou dos chamados temas transversais; e ter a ciência de que “o afeto não resolve todos os problemas e, a bem da verdade, está longe de ser a panaceia da humanidade, pois lidamos com problemas estruturais da sociedade que não se resolvem atribuindo uma missão redentorista à educação” (FRANZI, 2009, p. 44). Deste modo, corroboramos com a assertiva de Fonte (2010, p. 141, grifos nossos):

Sob o capitalismo, a eficiência da escola destinada aos trabalhadores ocorre quando ela não cumpre sua função e nega o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado, ou o oferece de forma deteriorada. Desta forma, a luta contra o estranhamento engendrado pelas relações capitalistas também se passa pela intolerância contra a desqualificação do saber. A prática educativa que não leva a novos carecimentos, a novas formas *desejantes* que enriquecem o sentido do humano, que apenas acultura aos valores hegemônicos, que renuncia sua função eminentemente demoníaca de socializar o saber científico, artístico, ético-político e filosófico, na verdade, abdica do *Eros*, cai no desamor.

Assim, pela superação das relações interpessoais cotidianas, dos avatares e das pedagogias do *aprender a aprender* no EaD, defendemos uma educação escolar que afete os indivíduos positivamente, que promovam vivências afetivas frente ao conhecimento científico

e ao desenvolvimento, em suas máximas potencialidades, dos processos funcionais. Consequentemente, defendemos “uma educação escolar apta, portanto, à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto de quem ensina” (MARTINS, 2012, p. 239-240).

Uma professora recebeu uma carta com os seguintes dizeres: “*Professora eu te adoro, se não fosse você eu não teria aprendido nada disso, nem divisão, obrigada por tudo*” (E. L. A.). Esta carta demonstra a unidade afetivo-cognitiva na educação escolar, superando a dimensão imediata e cotidiana das relações afetivas. Pois, como vimos, a empatia demonstrada pela aluna na carta não se restringe ao fato da professora ser legal, simpática, *boazinha*, e etc., mas sim pela professora ter desenvolvido processos de ensino e aprendizagem que, para a menina, resultou em apropriação de conhecimento.

Ainda que se trate de uma carta de uma aluna do Ensino Fundamental I, acreditamos que ela exemplifica nosso posicionamento no que concerne à unidade afetivo-cognitiva na educação escolar. Portanto, advogamos que a unidade afetivo-cognitiva deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, seja no ensino presencial, seja no EaD.

É claro que, na aparência, a unidade afetivo-cognitiva na educação escolar se dará de formas diferentes, levando-se em consideração os níveis de ensino e a idade dos alunos. Evidentemente, a demonstração de afeto por parte dos alunos também será diferente (ora será por desenhos, bilhetes, cartas, *e-mails*, conversas em âmbitos formais e informais, entre outros), no entanto, a essência de tal relação afetiva será a mesma, pois o aspecto nodal desse afeto consiste na tríade indissolúvel quando pensamos a unidade afetivo-cognitiva na educação escolar: professor, aluno e conhecimento.

Mediante a apresentação e análise: da gênese e dos objetivos do ensino a distância no sistema educacional brasileiro; do público-alvo a quem ele se destina; das justificativas para sua implementação; bem como do seu aparente caráter democrático; da condição dos professores e alunos; das concepções sobre afetividade no EaD podemos afirmar que esta popular modalidade de ensino consiste numa real inovação para a educação escolar brasileira? Ela visa atender as reais necessidades da classe trabalhadora?

Em nossa opinião, não. E isso não se deve à utilização de recursos tecnológicos para o ensino, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, mas sim aos objetivos traçados para a educação escolar brasileira ao utilizar as TIC. O Ensino a Distância não representa uma inovação para o ensino no Brasil e não tem como objetivo suprir os interesses do proletariado porque é um projeto que procura “[...] adaptar a educação às demandas do mercado, por meio de estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de

manutenção das condições de acumulação de capital em sua fase atual” (MALANCHEN, 2007, p. 202), além de limitar a formação dos indivíduos em geral, e a de professores em específico, ao “[...] imediatismo, [...] pragmatismo e [...] superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79), não ofertando uma educação emancipatória, que é apenas um dos instrumentos, porém, imprescindível, que a classe trabalhadora necessita ter como subsídio para analisar, compreender, criticar e lutar pela superação do sistema capitalista de produção e das desigualdades geradas por ele.

A negação do ato de ensinar se deve ao fato “[...] de que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante” (DUARTE, 2012, p. 161). Para não correr riscos, o sistema capitalista de produção cria mecanismos de reestruturação, em todos os âmbitos da sociedade, para sua manutenção e expansão.

No âmbito educacional, o EaD foi um dos mecanismos escolhidos. Na década de 1970 a Pedagogia Tecnicista era o subsídio teórico para a implementação do EaD no ensino brasileiro, tendo como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade objetivando a obtenção máxima de resultados com gastos mínimos. “Esse objetivo [...] era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado [...]” (SAVIANI, 2011b, p. 438).

Entretanto, a partir da década de 1990, evidenciou-se a valorização dos mecanismos de mercado; o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais; a redução da atuação do Estado e das iniciativas do setor público, objetivando, assim, “[...] reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2011b, p. 438), configurando, dessa forma, o Neotecnicismo.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconiza o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal e ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas e os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011b, p. 439).

Portanto, é o Neotecnicismo em parceria com as pedagogias do *aprender a aprender* quem embasam pedagogicamente as políticas neoliberais e pós-modernas de implementação do EaD no sistema escolar brasileiro. Políticas estas que intensificam o processo de esvaziamento, pragmatismo e imediatismo da formação escolar dos indivíduos, especialmente, a de professores.

Sobretudo, é preciso apreender cada vez mais concretamente a materialidade da alienação do trabalho do professor, como condição básica para a luta contra as múltiplas destituições que ele sofre e que o proletarizam. A mais difícil de todas as lutas é aquela em que não se enxerga os contornos do inimigo, porque dessa forma não se pode golpeá-lo. O trabalho alienado vinda os olhos do professor, enquanto o destitui, o destrói pouco a pouco, no cotidiano violento do trabalho, e impede que sua categoria possa se identificar com parte de uma classe social, com interesses antagônicos aos da classe burguesa (COSTA, 2009b, p. 97).

No capítulo a seguir, visamos demonstrar os contornos do Ensino a Distância implantado no Ensino Superior público do estado de São Paulo a partir da análise detalhada do projeto acadêmico proposto para os cursos de pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

CAPÍTULO 5

EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO E Esvaziamento DO ENSINO SUPERIOR PAULISTA?

análise do curso de pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo

UNIVESP é arremedo de ensino superior

(MINTO, 2009, s.p.)

No Estado de São Paulo, desde os anos 2000, vários programas voltados à formação de pedagogos foram implantados pelo governo, utilizando a modalidade de Ensino a Distância, para atender o disposto no §4 do artigo 87 da LDBEN. Entre eles citamos: o Projeto de Formação Continuada de Professores (PEC/FOR PROF); o PEC – Formação Universitária; e o programa Pedagogia Cidadã.

O Projeto de Formação Continuada de Professores (PEC/FOR PROF), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi iniciado em junho de 2001, em parceria com a UNESP, USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) e visava dar continuidade à formação de cerca de 12.400 professores efetivos com nível médio de formação que atuavam como professores do Ensino Fundamental I da rede pública estadual de ensino (MONTEIRO, 2005).

O que diferencia o PEC/FOR PROF de outros programas de capacitação de professores é a proposta pedagógica. Enquanto os demais programas se pautam numa proposta que visa unicamente a transmissão de conhecimentos utilizando metodologias e materiais de apoio pouco eficientes, desconsiderando a experiência que o professor carrega em anos de carreira no magistério e a diversidade de situações criadas em seu ambiente de trabalho, o PEC/FOR PROF segue outra linha. O programa parte do princípio de que o *efetivo trabalho nas escolas* e as variáveis situações educacionais *devem ser referência para a organização pedagógica do processo de capacitação* (PEÑA; SANTOS; SILVA, 2003, p. 62, grifos nossos).

Nota-se, nesse excerto, que a referência enaltecida para a formação diz respeito à experiência pessoal do professor, pautada pelos aspectos que circunscrevem a cotidianidade de sua prática pedagógica. À transmissão de conhecimentos e metodologias/materiais que a apoiam recai a adjetivação de *ineficiência*. Em nossa análise, consideramos sim que a referida ineficiência seja uma possibilidade, todavia, não decorrente de dificuldades afetas à transmissão de conhecimentos para os professores, mas do modelo de ensino – à distância –, que, de fato, não corrobora aprendizagens mais elaboradas e complexas, a exemplo de uma formação conceitual. Ao invés de mudar-se o modelo de formação, mudam-se os seus conteúdos.

Já o PEC – Formação Universitária, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002, teve as mesmas características do PEC/FOR PROF. Também foi uma iniciativa da SEE-SP, em parceria com as três universidades citadas e a FCAV. Para atender os professores do Ensino Fundamental I, com formação apenas em nível médio, em todo o Estado de São Paulo, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferências, teleconferências, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet. Assim, “sem abandonar suas salas de aulas, estes

professores tiveram a oportunidade de participar de um curso de graduação” (SÃO PAULO, s.d., s.p.).

Com esses dois programas, mais de seis mil professores em exercício na rede pública estadual paulista graduaram-se em pedagogia. E devido à municipalização do ensino no Estado de São Paulo, as prefeituras, “[...] com apoio do Estado, constituíram convênios com as universidades paulistas para suprir a formação em Pedagogia de seus profissionais” (UNESP, 2012, p. 3).

O Programa Pedagogia Cidadã da UNESP, em parceria com 45 municípios, graduou cerca de 5 mil professores em três edições. Com carga horária de 3.390 horas e duração de dois anos, o curso previa aulas presenciais diárias com tutores capacitados pela UNESP, em espaços definidos pelas prefeituras. Duas vezes por semana eram ministradas videoconferências com professores da universidade e outras instituições. Além das aulas de conteúdo científico, os participantes participavam de atividades culturais e práticas de ensino, além da elaboração do trabalho de conclusão de curso. Para viabilizar o funcionamento desse processo, docentes e servidores técnicos administrativos da área de informática foram contratados para as atividades desenvolvidas (ZANELLA, 2005).

Contudo, após mais de uma década, mesmo com a implantação desses programas, a rede estadual de Educação Básica de São Paulo ainda contava com cerca de cinco mil professores sem formação em nível superior. Então, pensou-se em estabelecer mais uma vez parceria entre a UNESP e a SEE-SP, na tentativa de criar um curso que suprisse essa demanda. O objetivo era complementar a formação desses docentes e atender a exigência da LDBEN de 1996 (ter todos os professores da Educação Básica com formação em nível superior) (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

Em sintonia com os novos tempos, atenta e compromissada com o prosseguimento da sua vocação formativa de profissionais em exercício para educação, a UNESP mais uma vez se empenhou para oferecer um curso de Pedagogia na modalidade Semi Presencial para professores em exercício nas escolas paulistas (UNESP, 2012, p. 4).

A ideia inicial foi suprir essa demanda com o Programa Pedagogia Cidadã. No entanto, a necessidade era a criação de um curso de formação em nível superior para os professores em exercício que os possibilitasse conciliar as atividades profissionais e acadêmicas. Em suma, o objetivo consistia na formação em serviço dos docentes. Porém, o formato do curso Pedagogia Cidadã não atendia ao interesse da SEE-SP, pois, apesar de ser

estruturado a partir de aulas via videoconferência, o curso exigia a presença diária (UNESP, 2013).

Tendo em vista cumprir esse objetivo, pela Resolução UNESP n° 77, de 15 de dezembro de 2009, foi criado o curso de Pedagogia – Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar, modalidade a distância, a ser ministrado pela UNESP em convênio com a UNIVESP (UNESP, 2009). O curso semipresencial de licenciatura em pedagogia UNESP/UNIVESP teve a primeira edição iniciada em março de 2010 e foi encerrada em 2013.

A parceria UNESP/UNIVESP é vista como uma ótima oportunidade de utilização das “[...] tecnologias contemporâneas para oferecer Educação a um país que precisa encontrar alternativas consolidadas para superar seus problemas sociais” (PINHO, 2010, p. 11). Além disso, essa parceria visa atender aos objetivos, ações e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP. Por consequência, a parceria “[...] contempla o apoio à realização de cursos semi-presenciais (*sic!*) e a distância, aproveitando a competência acadêmica multi campus da Universidade e ampliando os programas de cooperação e o apoio a educação básica pública” (VOORWALD, 2010, p. 13).

A parceria entre as duas instituições, além de atender ao disposto no PDI da UNESP, busca equalizar os problemas sociais do País democratizando o ensino com a utilização das TIC. Esta perspectiva toma a educação escolar como panaceia para as diferenças sociais, que só serão erradicadas pela superação do sistema capitalista de produção.

Assim, no intuito de compreender o Ensino a Distância no contexto estadual paulista, neste capítulo, nos dedicaremos ao objetivo central de nosso projeto: identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica do curso de formação de pedagogo oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) em parceria com a UNESP.

Para tanto, tomamos como dados de análise o manual acadêmico do curso (CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010); o manual do aluno (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2010); o projeto político pedagógico do curso (UNESP, 2012); o documentário *Curso de Pedagogia semipresencial UNESP/UNIVESP* (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013) e a visão geral de todas as disciplinas apresentadas nos cadernos de formação.

A partir dos referidos documentos, definimos como eixos de análise: uma apresentação introdutória acerca do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP; a organização do

corpo docente e suas atribuições; o público alvo, concepção de aluno e do profissional a ser formado; os materiais didáticos adotados e, finalmente; a apresentação da estrutura curricular do mesmo.

5.1 Pedagogia UNESP/UNIVESP: considerações introdutórias

A primeira edição do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP foi composta por 1.350 alunos distribuídos em 27 turmas; 22 professores autores; 54 orientadores de turma e de disciplina; 21 polos; 380³⁸ vídeos; 30 disciplinas; 26 cadernos de formação, totalizando 4.299 páginas (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013). Ao final do curso, registrou-se o índice de 25% de evasão, totalizando cerca de 1.000 alunos formados (UNESP, 2012).

A carga horária do curso foi de 3.480 horas. Destas, 2.970 horas foram destinadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 210 horas designadas ao trabalho de conclusão de curso. Essa carga horária foi dividida em atividades presenciais (40%) e a distância (60%), com momentos síncronos e assíncronos, ao longo de sete semestres letivos (CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010).

Estabeleceu-se o limite de 50 alunos por turma. Cada uma contou com dois orientadores de disciplinas e dois professores orientadores. Os professores especialistas eram os responsáveis por cada componente ou conjunto de componentes curriculares (Idem, 2010). Observamos que a quantidade de alunos por turma é praticamente a mesma do ensino presencial e que a relação do número de alunos por professor diminui em relação ao ensino presencial (50 alunos para 1 professor), já que no curso de pedagogia UNESP/UNIVESP eram 50 alunos para 2 orientadores de disciplinas. Mas, se considerarmos o número de alunos para cada professor especialista, teremos a relação de 1.350 alunos para cada um.

As atividades presenciais foram realizadas em dois encontros semanais nos polos de apoio da UNESP, no período noturno. A seguir apontamos as cidades dos polos e o número de vagas de cada um: Araçatuba (50), Araraquara (50), Assis (50), Bauru (100), Botucatu (50), Dracena (50), Franca (50), Guaratinguetá (100), Ilha Solteira (50), Itapeva (50),

³⁸ Segundo o site (<http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp>), da UNIVESP-TV, apenas 166 vídeos foram produzidos para o curso de pedagogia.

devido à jornada de trabalho, não têm tempo para cursarem uma graduação presencial. Contudo, é fato que as vagas dos cursos presenciais de pedagogia em universidades públicas não são suficientes para atender a demanda. Assim, a jornada extensa e intensa dos professores é utilizada como argumento para expandir o Ensino a Distância e escamotear a ausência de políticas públicas que visem à expansão do Ensino Superior público no Estado de São Paulo e a elaboração de planos de carreiras que possibilitem a formação continuada dos professores em cursos presenciais.

5.2 Organização do corpo docente e suas atribuições

A equipe de suporte técnico do curso pertence ao Núcleo de Educação à Distância da UNESP (NEaD-UNESP). Não nos deteremos à descrição e análise das funções desta equipe, por entendermos que foge dos objetivos deste trabalho. Portanto, dispensaremos maior atenção à análise das atribuições do Conselho Acadêmico do Curso; dos Professores Especialistas; dos Professores Orientadores de Turma e dos Professores Orientadores de Disciplina.

O *Conselho Acadêmico do Curso* foi formado por membros titulares e suplentes vinculados às atividades do curso. Coordenadores, professores autores, orientadores de turma, de disciplinas e alunos integraram o Conselho que tinha como atribuições:

- Especificar, implementar, coordenar, acompanhar a execução e avaliar o Projeto Pedagógico do Curso;
- Definir critérios, quando for o caso, para a seleção dos professores especialistas, Orientadores de Turma, Orientadores de Disciplina e estagiários;
- Elaborar o regimento acadêmico do Programa;
- Coordenar, acompanhar e supervisionar os trabalhos dos professores especialistas, na elaboração de todo o material didático impresso e digital;
- Coordenar, acompanhar e supervisionar os trabalhos dos professores especialistas referentes às atividades didático-pedagógicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e indicar a composição do acervo bibliográfico que deverá integrar as bibliotecas dos Polos, dentre as referências que compõem a bibliografia básica de cada componente curricular;

- Organizar, coordenar e acompanhar, juntamente com os Professores Especialistas, os Seminários de Preparação dos ODs, assim como as atividades para os demais profissionais envolvidos no programa;
- Coordenar, em colaboração com os Professores Especialistas, o processo de elaboração dos Cadernos de Formação, bem como a indicação dos textos de apoio e das atividades correspondentes aos mesmos;
- Elaborar normas para a realização do Estágio Supervisionado e para o seu desenvolvimento;
- Acompanhar o trabalho dos Professores Especialistas, dos Orientadores de Turma e de Disciplina;
- Tomar as providências necessárias para a obtenção dos termos de cessão de direitos autorais dos materiais utilizados no curso;
- Coordenar a execução de todas as ações necessárias para o bom desenvolvimento do curso (UNESP, 2012).

Dentre as funções do Conselho Acadêmico do Curso, chamou-nos a atenção o fato dele ter sido responsável pela coordenação, acompanhamento e supervisão dos professores especialistas responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos, além de poder indicar a composição do acervo das bibliotecas dos polos. Essas duas funções sinalizam o controle sobre o trabalho dos professores especialistas já que a elaboração dos materiais didáticos era supervisionada pelo conselho que podia intervir se considerasse necessário.

Não obstante, o conselho também podia interferir na composição do acervo bibliográfico do curso, assim, dentre a bibliografia básica de cada disciplina, cabia a ele selecionar o que seria ou não disponibilizado aos alunos.

Os *Professores Especialistas* foram os autores de todos os materiais didáticos. Coube a eles:

- Colaborar com o Conselho Acadêmico do Curso na organização, coordenação e acompanhamento dos Seminários de Preparação de OD's, assim como nas atividades para os demais profissionais envolvidos no Programa;
- Incumbir-se da elaboração dos Cadernos de Formação, bem como da indicação dos textos de apoio e das atividades correspondentes aos mesmos;
- Supervisionar e acompanhar todas as atividades relativas ao desenvolvimento de sua(s) disciplina(s) no curso;

- Coordenar a execução de todas as ações necessárias ao bom desenvolvimento de sua(s) disciplina(s) no curso (UNESP, 2012).

Em suma, os professores especialistas eram responsáveis pelo treinamento dos orientadores de disciplina e de turma, orientando-os na execução do planejamento dos cadernos de formação. Cabia a eles a elaboração dos materiais e a indicação da bibliografia básica da disciplina, porém, o conselho era o supervisor destas atividades, tendo autonomia para intervir na elaboração dos materiais e disponibilizar ou não, aos alunos, a bibliografia indicada pelo professor especialista.

Os *Professores Orientadores de Turma* (OT), na maioria dos casos, eram professores de cursos de pedagogia ou de disciplinas de conteúdos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNESP, nas localidades do polo. Dava-se preferência aos portadores de título de doutor na área da Educação, com disponibilidade de 4 horas semanais de trabalho, não sendo prevista a dispensa das atividades cumpridas em consonância com o regime de trabalho do professor na universidade (UNESP, 2012). As atribuições dos OT's eram:

- Orientar e supervisionar as atividades do Estágio, a realização das Atividades Acadêmico-Culturais e Vivências Artístico-Pedagógicas;
- Acompanhar a evolução acadêmica da turma por meio dos resultados obtidos pelos alunos na realização de atividades acadêmicas e nas avaliações;
- Estabelecer diálogo contínuo com o professor especialista da disciplina para a execução de todas as atividades do curso em consonância com o seu planejamento didático-pedagógico;
- Auxiliar o OD's na elaboração de atividades de aprendizagem sugerindo estudos, dinâmicas e técnicas de trabalho adicionais;
- Fazer visitas periódicas aos ambientes de aprendizagem e supervisionar o OD nas atividades não presenciais;
- Analisar as avaliações e atividades propostas, ouvindo o OD, e ser o responsável pela emissão de conceitos e notas para o aluno, bem como, por seu registro no Sistema Acadêmico de Graduação;
- Substituir o OD nos seus impedimentos eventuais, evitando-se a interrupção das aulas;
- Participar de reuniões convocadas pelo Conselho Acadêmico do Curso;
- Participar dos seminários de formação programados para o curso;
- Elaborar relatórios de atividades ao final de cada disciplina (UNESP, 2012).

Em síntese, a principal atribuição dos orientadores de turma era supervisionar e auxiliar os orientadores de disciplinas, garantindo que o planejado pelos professores especialistas fosse executado nas atividades do curso. Salienta-se que cada classe possuía dois orientadores de turma, sendo eles responsáveis pela turma em todos os semestres e disciplinas cursadas. Será que a formação acadêmica e trajetória profissional dos orientadores de turma são tão amplas que os possibilitam coordenarem e orientarem os processos de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas do curso de pedagogia?

Dos Professores Orientadores de Disciplinas (OD) exigiu-se como formação mínima a licenciatura em qualquer curso, sendo desejável pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, experiência na Educação Infantil ou Ensino Fundamental e conhecimentos básicos de informática. A função dos OD's consistia em:

- Atuar na coordenação e orientação do trabalho pedagógico da turma e na condução das atividades, incluindo a busca de diferentes estratégias e formas de mediação do aprendizado, sempre sob a orientação didático-pedagógica do professor especialista;
- Executar a mediação requerida pelos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso em atividades presenciais e não-presenciais;
- Disponibilizar material de conteúdo do curso (agendas, materiais de apoio, textos de leitura, endereços eletrônicos etc.) no ambiente virtual de aprendizagem;
- Proceder à avaliação dos alunos sob sua responsabilidade e, em conjunto com o orientador, atribuir conceitos mediante leitura e análise dos instrumentos propostos para esse fim nas atividades presenciais e não-presenciais;
- Acompanhar, em conjunto com o orientador, o progresso dos alunos durante o curso por meio de análises das provas e demais instrumentos de avaliação;
- Registrar, no SISGRAD/UNESP, a frequência e o aproveitamento dos alunos nas atividades previstas;
- Realizar atividades de apoio à área acadêmica;
- Participar dos seminários de formação programados para o curso;
- Participar de reuniões convocadas pelo orientador e pela coordenação central;
- Comunicar previamente ao orientador eventuais afastamentos, a fim de que seja providenciado o substituto;
- Elaborar relatórios de atividades ao final de cada disciplina;
- Cumprir outras funções solicitadas pela coordenação do curso e executar todas as tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo.

O nível de formação exigido aos orientadores de disciplinas se diferencia dos demais professores envolvidos no curso, sendo aceito como formação mínima o curso de licenciatura em qualquer área, não sendo obrigatória a formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Os orientadores de disciplina também acompanharam a mesma turma durante todos os semestres e disciplinas. Será que a formação exigida a esses profissionais é suficiente para acompanharem e orientarem os processos de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas do curso de pedagogia, mesmo sendo treinados e orientados pelos professores especialistas e pelos orientadores de turma? Qual o nível de aprofundamento teórico e prático que os orientadores de turmas e de disciplinas possuem sobre cada disciplina?

Não estamos desqualificando ou indicando possíveis falhas na formação destes profissionais. O que queremos chamar atenção é o fato da impossibilidade de um profissional ter pleno domínio teórico e prático sobre todos os conhecimentos do campo educacional. Diante disso, consideramos que as tarefas dos orientadores de turma e de disciplinas eram muito complexas, visto que estes deveriam ter conhecimento básico sobre todas as disciplinas que integraram o currículo do curso de pedagogia em questão.

Contudo, nos processos de ensino e aprendizagem devemos exigir e/ou aceitar o mínimo e o básico? Ou necessitamos exigir o máximo, o complexo e o mais elaborado? A formação em qualquer área ou nível de ensino demanda professores com agudo conhecimento sobre a disciplina lecionada e não há pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* que forme um profissional genérico capaz de dominar profundamente todos os conhecimentos do curso de pedagogia.

Os materiais didáticos foram produzidos por professores especialistas em cada disciplina do curso, no entanto, o material por si só não dá vivacidade à prática pedagógica. É necessária a intervenção do professor, que no caso era realizada pelos orientadores de disciplina. Eram eles que orientavam, coordenavam, conduziam e mediavam as atividades em sala de aula (virtuais e presenciais), executando um planejamento e seguindo orientações que não foram pensadas por eles.

Questionamos, portanto “[...], a concepção pedagógico-didática do ensino à distância que inclui tutores para acompanhar alunos em um rol de disciplinas do qual não possuem pleno domínio, já que lidam com um leque generalista” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 26). Além de que “esses tutores nem sempre têm condições de tempo, espaço, conhecimento e formação didática para auxiliar os alunos em suas aprendizagens, entre outras funções” (Idem, p. 26).

O pensamento hegemônico é que “[...] um modelo de formação ‘tradicional’ pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico [...]” (MAZZEU, 2011, p. 154) não condiz mais com as exigências da sociedade contemporânea. “Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência*” (Idem, p. 154, grifos da autora). Consequentemente, na ótica hegemônica, os orientadores de disciplinas devem ser profissionais reflexivos e competentes, sendo o domínio do conhecimento de cada disciplina um aspecto secundário.

Sumariamente,

[...] o trabalho docente encaminhou-se para um parcelamento, e que, na EaD, ele é ainda mais intensivamente fragmentado do que na educação presencial. Na educação presencial, predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina: a organização das aulas, o desenvolvimento do conteúdo, podendo ele exercer certa liberdade (apesar do direcionamento dado pelos livros didáticos, entre outras predefinições), a orientação das atividades pedagógicas, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula, bem como o acompanhamento do desempenho docente (MILL, 2012, p. 71).

Já no Ensino a Distância essas tarefas são divididas entre vários profissionais, acarretando na proletarização e alienação do trabalho docente.

A alienação compreende diversos aspectos: o aspecto da propriedade privada, em que o trabalhador produz, mas é privado da posse e do direito do usufruto dos produtos; separação entre saber pensar e saber fazer, em que, quanto mais parcelar e específico é o trabalho, mais ignorante é o trabalhador sobre a atividade que ele exerce durante a maior parte do tempo de sua vigília, e mais descartável; a contradição em que quanto mais o trabalhador trabalha, menos vale seu trabalho e mais se empobrece; a conversão do trabalho humano numa simples mercadoria, desqualificando sua característica humana e afirmando-o como coisa (COSTA, 2009b, p. 70).

Consequentemente, o professor vai sendo destituído do conhecimento sobre todas as etapas de seu trabalho, correndo-se o risco de chegarmos ao ponto da categoria ser formada por profissionais que só conhecem determinada parcela do ofício. Então, hipoteticamente, teremos o professor que planeja, o que seleciona, o que organiza, o que executa, o que avalia e etc., entretanto, não teremos um profissional que domina o ofício em toda sua amplitude.

Nossa pesquisa de iniciação científica e nossa experiência como professora e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I nos dão subsídios para levantar a hipótese que tal fato já está ocorrendo no trabalho docente, uma vez que a implantação dos sistemas de ensino apostilados na rede pública impõe o uso de materiais didáticos totalmente estruturados e planejados, com orientações do que e como fazer nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa prescrição do trabalho docente limita a liberdade e a autonomia do professor no trabalho educativo e, em alguns casos, temos docentes que não conseguem se desvincular do material apostilado e elaborar, com apoio de outros meios e recursos, um planejamento pedagógico e atividades com coerente sequência didática para o ensino de um determinado conceito ou conteúdo.

A atividade do professor – ação pedagógica – é um trabalho de elaboração e sistematização do saber, adaptando-os aos níveis de compreensão das crianças, adolescentes e adultos, segundo seu nível de desenvolvimento biopsicossocial e não pode ser expropriado do professor pelo capital – ou seja, o mantenedor da escola privada, ou do Estado, operando segundo o modelo das empresas capitalista. A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e ensina, proporcionando o confronto entre o senso comum do aluno e o conhecimento sistematizado cientificamente. Esse conhecimento pode sempre ser reelaborado, sendo objeto de compreensões cada vez mais profundas e sob novas dimensões (COSTA, 2009b, p. 71).

Assim, ao invés do professor se objetivar em seu trabalho, ele se aliena cada vez mais e perde “[...] gradualmente [...] a capacidade de exercer seu [...] ofício em toda sua amplitude” (MARX, 2013, p. 411).

Os professores especialistas, orientadores de turma e de disciplina da primeira edição do curso de pedagogia da UNIVESP não exerceram o trabalho docente em toda sua amplitude. O especialista planejou os conteúdos das disciplinas, elaborou os materiais e orientou os professores orientadores a executarem o que foi pensado por ele, porém, não se apropriou do produto do seu trabalho – a formação dos alunos – uma vez que não acompanhou diretamente o trabalho pedagógico com o corpo discente. Já os orientadores exerceram a docência, seguindo um planejamento não elaborado por eles e sem autonomia para propor modificações no material didático utilizado, o que evidencia um dos aspectos da alienação do trabalhador: a separação entre o pensar e o fazer.

Dessa forma, o que define a função social do trabalho do professor no EaD não é mais selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os conhecimentos que devem ser apropriados pelos alunos, além de ter pleno domínio didático e metodológico e estabelecer relações de afetos positivos entre professor, aluno e conhecimento. No EaD, os professores devem ter capacidades para gerenciar o processo com eficiência e eficácia (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010), este gerenciamento demanda uma série de competências que são desejáveis para a realização do trabalho docente nesta modalidade de ensino, entre elas destacamos: ser aberto ao novo, adaptável, ágil, auto gestor da formação, bem-humorado, carismático, colaborador, compreensivo, crente no EaD, dinâmico, flexível, gentil, intuitivo,

letrado em informática, líder, mediador, paciente, polivalente, prático, receptivo, reflexivo, relacionável, sociável, tolerante, entre outras (MILL, 2012). Entretanto,

[...] apesar de o professor e o tutor desenvolverem variadas competências, eles não têm controle pleno do processo de trabalho que realizam, já que são apenas executores, inserindo-se na lógica da proletarização docente. Como no modelo fabril da linha de montagem, “os que estão acima” controlam os que “estão abaixo” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 27).

Avaliamos que esta nova divisão social do trabalho docente pouco contribui para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem em qualquer nível ou modalidade de ensino. Ela esvazia, massifica e torna pragmático o exercício da docência e acaba incidindo “[...] na impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional” (MAZZEU, 2011, p. 164). A proposta pedagógica do nosso objeto de análise ao reiterar a nova divisão social do trabalho do professor intensifica a precarização, a fragmentação e proletarização da categoria docente.

5.3 Público-alvo, concepção de aluno e o profissional a ser formado

Afirma-se que o curso de pedagogia da UNIVESP não travou uma competição desigual com os cursos presenciais, uma vez que o público-alvo do curso não eram jovens, recém-egressos do Ensino Médio, mas professores em atuação (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

Apesar de esse curso ser destinado a professores em exercício, em nossa opinião, consideramos que há sim uma concorrência com os cursos presenciais. Como vimos, o vestibular de 2014 para as quatro novas licenciaturas não tem como público-alvo apenas professores em exercício da docência. Além do mais, por que oferecer cursos a distância para professores em exercício? Por que não são criados mecanismos nos planos de carreira para que esses professores possam cursar uma graduação presencial?

A respeito das potencialidades do Ensino a Distância e a função do aluno nessa modalidade de ensino, a UNIVESP defende que

atualmente, a EaD possibilita a inserção do alunos como *sujeitos de seu processo de aprendizagem*. Assim, deixa de ser concebida como mera transferência de informações e passa a ser norteada pela contextualização de *conhecimentos úteis ao*

aluno. Desta maneira, o aluno é desafiado a pesquisar e compreender, de forma a participar da disciplina, tornando-se sujeito da pesquisa; e também a compartilhar conteúdos de um processo de aprendizagem colaborativo e contextualizado (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UNESP, 2010, p. 17-18, grifos nossos).

O aluno do curso de pedagogia da UNIVESP foi colocado no centro dos processos de ensino e aprendizagem, sendo ele o principal responsável pelo sucesso ou insucesso de seu desempenho no curso. Cabe ao discente: refletir, ser ativo, interagir, estabelecer seu ritmo e estilo de aprendizagem, construir seu conhecimento, comparar seu pensamento com outros pontos de vista, partilhar e trocar experiências, trabalhar em grupo e desenvolver e aprimorar competências sociais e cognitivas (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2010). Nesta perspectiva, o manual do aluno explana:

A pessoa que pretende estudar a distância precisa ter consciência de que o seu papel de aluno no sistema EaD é muito diferente de seu papel no sistema tradicional de ensino. Na EaD, o aluno é o *agente da construção de seu conhecimento*; assim, seu papel é mais importante, uma vez que *ele é o grande responsável por sua aprendizagem*. [...] Portanto, o bom andamento, ou não, do processo de aprendizagem do aluno em curso virtual está diretamente relacionado com suas *atitudes e autonomia* (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, p. 22, grifos nossos).

Além do mais, o Conselho do Curso de Pedagogia (2010, p. 10) argumenta que a qualidade do curso

[...] não pode ser apenas relacionada ao conteúdo do ensino. A formação dos professores deve proporcionar-lhes, além do conhecimento específico de sua área ou nível de atuação, os recursos necessários para que sejam capazes de desenvolver um trabalho pedagógico que ofereça às crianças as condições necessárias para a construção de um mundo orientado pela solidariedade e respeito às diferenças.

Os fundamentos do curso foram sintetizados em dois aspectos: oferecer novas possibilidades de organização para programas de formação de professores e explorar as TIC, reconhecendo as possibilidades existentes para ações educacionais. Já os princípios norteadores foram elencados em três itens nucleares: formação do professor reflexivo; desenvolvimento de saberes relacionados à prática docente; e articulação entre formação inicial e continuada (CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010). Neste sentido, os objetivos específicos do curso foram estabelecidos visando:

- Desenvolver processos pedagógicos que visem à *elaboração de conhecimentos teóricos e competências* relativas à docência, otimizando a *reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual*.

- Estimular a *reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno*, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva de intervenção.
- Possibilitar aos alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas.
- Incentivar o intercâmbio entre a Universidade e a Rede de Educação Básica.
- Contribuir para a interação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, especialmente entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Formar o gestor para a Unidade escolar (CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010, p. 13).

Ao final do curso esperava-se que os formados exercessem a profissão docente, sendo capazes de:

- Desenvolver o domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões.
- Desenvolver *competências* para conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando teoria e prática.
- Desenvolver senso crítico e participativo no âmbito educacional e social.
- Desenvolver *competências* para a avaliação de cursos e de programas de ensino e/ou atividades nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Idem, p. 15 grifos nossos).

Notamos a ênfase nos conhecimentos cotidianos e úteis aos alunos; a centralização e responsabilização dos alunos pelo êxito ou fracasso na construção do conhecimento; os conhecimentos teóricos e práticos, inerentes ao exercício docente, são secundarizados, sendo mais importante a construção de competências necessárias à formação do professor reflexivo.

Estes aspectos têm como estofo teórico as pedagogias do *aprender a aprender*, especificamente, o Construtivismo e a teoria do Professor Reflexivo. A adoção deste referencial teórico para a formação inicial e contínua de professores tem origem nas reformas educacionais implantados a partir dos anos 1990 em nosso País.

Nesse período, é possível observar a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave (MAZZEU, 2011, p. 148).

A restrição da formação dos alunos aos conhecimentos úteis, fortuitos, cotidianos, objetivando formar indivíduos flexíveis e polivalentes pouco contribui para que os alunos superem o pensamento de senso comum. Salientamos que

[...] o objetivo de transmissão do saber sistematizado não se realiza em detrimento do saber espontâneo. O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na

superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado (MARTINS, 2013, p. 283).

Portanto, a educação escolar (Educação Infantil ao Ensino Superior) requer processos de ensino e aprendizagem que se coloquem a serviço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores tendo em vista a formação do pensamento complexo, abstrato, requerido ao domínio dos conceitos científicos, graças aos quais a realidade concreta pode ser decodificada. Por conseguinte, a prática pedagógica deve enriquecer o indivíduo, proporcionando a ele o acesso e a apropriação das objetivações genéricas não pertencentes à vivência imediata, suplantando as esferas das demandas da vida cotidiana. “Nesta perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si [...]” (DUARTE, 2007, p. 40).

A premissa do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e como autor da construção de seu conhecimento fundamenta-se na teoria construtivista que postula que os indivíduos devam ser livres, ativos, criadores, curiosos, ousados, corajosos, inteligentes, pensantes e construtores. “[...] No que se refere ao discurso construtivista, temos o indivíduo-aluno concebido como protagonista de todos os processos educacionais, isto é, como o centro absoluto do processo educativo em todos seus aspectos e dimensões” (ROSSLER, 2006b, p. 149).

Concordamos que os alunos devam ter ou desenvolver todas essas competências e habilidades. Entretanto, discordamos que a transmissão do conhecimento pelo professor iniba o desenvolvimento das mesmas (DUARTE, 2006). Pelo contrário, a intervenção intencional do professor na prática pedagógica, além da apropriação do conhecimento, pode desenvolver nos educandos estas e muitas outras habilidades e competências, que sozinhos dificilmente os alunos as desenvolverão. Trata-se de uma perspectiva unilateral e formal centralizar os processos de ensino e aprendizagem apenas nos alunos, sem levar em consideração a igual importância do professor e dos conhecimentos científicos na prática educativa. Portanto, professor, aluno e conhecimento constituem-se em uma tríade inseparável em que

[...] a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013, p. 272).

A centralização dos alunos no processo educativo, bem como responsabilizá-los pelo sucesso ou fracasso escolar, coaduna com os princípios do neoliberalismo em que as relações sociais dependem da ação individual de cada membro da sociedade, conseqüentemente, as desigualdades são postas como diferenças e estas, como salutares e naturais, podendo ou não ser superadas pela vontade de cada um ou até mesmo pela sorte. No entanto, a real gênese das desigualdades é ocultada, e problemas que são sociais acabam se tornando individuais.

Como todo ideário neoliberal é baseado na ilusão de que tudo depende apenas do indivíduo, divulga-se a idéia (*sic!*) de que o sistema social colocaria acima de tudo os interesses individuais e sua realização, sendo as relações entre os indivíduos reguladas apenas pelo mercado que levaria, através da união de todos esses interesses distintos, à harmonia social. As desigualdades são vistas como naturais e sua fonte vem do esforço de cada um e de uma certa “sorte na vida”. O indivíduo deixa de ser fruto dos processos sociais, dissolvem-se as distinções entre história e destino e o indivíduo vê-se obrigado a resignar-se com a miséria, pois ela é fruto do seu pouco empenho social ou da sua falta de sorte (ARCE, 2005, p. 45-46).

Ora, o processo de ensino e aprendizagem é síntese de múltiplas determinações, conseqüentemente, os alunos não podem ser culpados por problemas originados das relações desiguais geradas pelo sistema capitalista de produção, que certamente não resultam do *empenho individual* e/ou da *falta de sorte*.

A legislação educacional brasileira, elaborada em consonância com as orientações dos organismos internacionais, delibera que “[...] a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo que potencialize a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora” (MAZZEU, p. 158, grifos da autora).

No curso de pedagogia da UNIVESP a formação de competências é enfatizada nas expectativas do profissional a ser formado, tendo como base os documentos nacionais e internacionais que, “pautados pela formação por competências e reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a *formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica*” (MAZZEU, 2011, p. 161-162, grifos nossos).

Como apontamos no transcurso dessa pesquisa, a relação entre teoria e prática é dialética, portanto, teoria sem prática é o falar por falar, já a prática sem teoria é um fazer por fazer, esvaziado de conteúdos sólidos, logo, a reflexão sobre a prática demanda o pensamento teórico que embasa tal reflexão, do contrário, estaremos formando “[...] um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que

sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso” (ARCE, 2001, p. 267).

Além de objetivar a formação do professor reflexivo, o curso visa ser um instrumento de inclusão do docente que não consegue cursar uma graduação, sendo excluído do Ensino Superior. Assim, defende-se o pressuposto de que a tendência de utilizar o EaD como mecanismo de inclusão tanto no âmbito acadêmico, como no mercado de trabalho seja irreversível (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

A ideia de utilizar o Ensino a Distância como instrumento de inclusão no mundo acadêmico e no mercado de trabalho tem relação com a Teoria do Capital Humano, porém, com uma nova roupagem, visto que não basta ter o diploma em mãos para ingressar e se manter no mercado de trabalho. É preciso ser empregável, flexível, competente e criativo para vender sua força de trabalho e se adaptar às rápidas mudanças da dita Sociedade do Conhecimento. Dessa forma, no contexto neoliberal e do lema *aprender a aprender*, a meta é “a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital” (DUARTE, 2006, p. 63), afinal, “‘aprender a aprender’ é aprender a adaptar-se” (Idem, p. 52).

Por isso, a criatividade desponta como uma das competências imprescindíveis ao processo de adaptação dos indivíduos ao sistema capitalista de produção. Por conseguinte, a defesa veemente do desenvolvimento de indivíduos criativos

[...] não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termo de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2006, p. 42).

Diante do exposto, corroboramos com a assertiva de Arce (2001, p. 267) e também

não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para a transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Em síntese, a concepção de aluno adotada no curso em análise, subsidiada pelos princípios neoliberais e pós-modernas e pelas pedagogias do *aprender a aprender* limita a formação discente à reflexão de experiências profissionais e pessoais à luz de um frágil embasamento teórico.

5.4 Sobre os materiais didáticos

Os materiais didáticos do curso foram produzidos em diferentes mídias. O aluno contava com o Ambiente Virtual de Aprendizagem UNESP; com os vídeos e com os materiais impressos (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2010).

Defende-se a ideia de que o diferencial do curso foi ter o tripé vídeo, texto e atividades *online*. O caráter inovador das aulas consistiu em discutir a prática dos professores ou questões polêmicas da sala de aula. Consequentemente, os encontros presenciais não contavam com uma aula pronta ou expositiva, ou seja, ela não era totalmente definida pelo planejamento pedagógico, uma vez que o direcionamento dos diálogos e das discussões nas aulas dependia das colocações e opiniões dos alunos (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

As atividades do curso não se restringiram ao contato com os vídeos, textos e atividades *online*. Algumas visitas a museus, parques, teatros foram realizadas nos diversos polos, além da presença de palestrantes e outros profissionais que compartilhavam suas experiências com os alunos, desse modo, o contador de história falava sobre literatura infantil; o deficiente auditivo relatava sua experiência na disciplina de libras; o diretor de escola compartilhava seu cotidiano profissional na disciplina de gestão e assim por diante (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

Avaliamos que a valorização dos meios tecnológicos como vídeos, textos e atividades *online* coaduna com os princípios do Neotecnicismo. Também há certa valorização dos conteúdos presentes nesses meios, no entanto, eles estão atrelados ao cotidiano imediato dos alunos, que definem o norte das discussões em sala de aula de acordo com suas vontades ou vivências profissionais e/ou pessoais, perspectiva já analisada e criticada por nós, anteriormente. As palestras destacadas consistem em relatos de experiência da vida pessoal ou do cotidiano profissional de diversas áreas. Tais aspectos também estão em consonância com

os princípios pedagógicos do lema *aprender a aprender*. Não desconsideramos a importância de tais experiências, contudo, palestras direcionadas à formação de profissionais de qualquer área requerem sólido aprofundamento teórico e prático, aspecto que dificilmente é abrangido em relatos de experiência da vida pessoal e/ou profissional.

O AVA UNESP era o canal de comunicação do aluno com os professores e orientador de disciplina do curso. Neste ambiente, os alunos acompanhavam as agendas semanais, baixavam arquivos das disciplinas, postavam as atividades desenvolvidas, dialogavam com os colegas, participavam de *chats*, tinham acesso aos vídeos e aos textos por meio de links, enviavam e recebiam correspondências virtuais relativas ao curso (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2010).

Os vídeos foram produzidos, especificamente para o curso, pela Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativas, por meio da TV Cultura. Tratava-se de material de apoio das aulas presenciais e virtuais, podendo ser acessado por meio de links disponibilizados no AVA-UNESP e/ou acompanhado pelas transmissões no decorrer da programação da emissora, no Canal Digital da UNIVESP TV. “Entre os conteúdos audiovisuais, considerados como parte do material didático do projeto, estão entrevistas, documentários e programas específicos elaborados sob a consultoria dos professores das disciplinas do curso” (Idem, 2010, p. 24). Estes vídeos, com duração média de 15 a 20 minutos, estão disponíveis no site da UNIVESP TV.

Os materiais impressos consistem em vinte e seis *cadernos de formação* onde constam todos os textos principais bem como a descrição das agendas e atividades. Todo conteúdo do AVA-UNESP também está disponível no caderno (Idem, 2010). Os cadernos foram organizados por blocos e módulos, conforme a estrutura curricular do curso. Trata-se de materiais consumíveis, com prazos para entrega das atividades, assim como datas das aulas presenciais, virtuais e avaliações.

Alguns textos integrantes dos cadernos foram elaborados pelos professores autores especificamente para o curso. Outros foram produzidos e publicados em outros meios (revistas, livros, palestras, etc.) e incluídos nos cadernos integralmente ou com adaptações.

A maioria dos textos acompanha sugestões de leitura, bibliografia complementar, glossário e o item *saiba mais*, sendo que os dois últimos possuem funções análogas. As sugestões de leitura e a bibliografia complementar são compostas por textos clássicos e/ou essenciais de cada disciplina. Conseqüentemente, a apropriação do conhecimento clássico, na fonte, depende da iniciativa, vontade e autonomia dos alunos em buscar o acesso a tais textos

e se apropriarem sozinhos dos conceitos e conteúdos sem a mediação de um professor, já que estes textos não são trabalhados em sala de aula (virtual e/ou presencial).

No primeiro capítulo sinalizamos a importância dos conhecimentos clássicos na educação escolar. A proposta pedagógica do curso de pedagogia da UNIVESP secundariza a apropriação dos mesmos, uma vez que os textos oferecidos aos alunos não são oriundos de fontes primárias, mas sim releituras e/ou interpretações dos professores especialistas. Não desqualificamos a importância e os conteúdos dos artigos dos cadernos, contudo, acreditamos ser imprescindível também a leitura e a apropriação dos textos de autores clássicos de cada disciplina de qualquer curso de graduação. Atualmente, muitos cursos, presenciais e a distância, formam professores que dificilmente, durante a formação, leram na íntegra pelo menos um texto de Piaget, Vigotski ou Wallon no caso da disciplina psicologia da educação. Esta situação já é por si só alarmante, e nos preocupa mais ainda se levarmos em consideração que este fato pode ocorrer em praticamente todas as disciplinas dos cursos de pedagogia.

Acreditar que os alunos sozinhos terão autonomia para buscar os textos dos autores clássicos é um engodo. E não é apenas por falta de comprometimento e de responsabilidade dos educandos com sua formação, pois muitos alunos se preocupam com seu processo formativo. Mesmo que esses alunos aspirem e tenham tempo para a leitura na íntegra da bibliografia complementar questionamos a qualidade da apropriação destes textos, pois aprender sozinho é uma árdua tarefa, ainda mais quando se trata de conceitos científicos. Consequentemente, a figura do professor é imprescindível, pois ao lidar com o aluno concreto e ao dominar o conteúdo que deve ser ensinado com o devido preparo didático e metodológico, o professor estará apto a estabelecer processos de ensino e aprendizagem pelos quais os alunos se desenvolvam ao se apropriarem dos conhecimentos clássicos, agora não mais solitários, mas sim com a intervenção e mediação de um ser mais desenvolvido: o professor (SAVIANI, 2004b).

Aqui retomamos os conceitos de educando empírico e de educando concreto, apresentados no primeiro capítulo. A proposta pedagógica do curso em análise leva em consideração apenas o educando empírico e se esquece do educando concreto, além de ter como princípio que a vontade de estudar e a autonomia intelectual são aspectos naturais dependentes apenas do esforço dos alunos.

Ora, os alunos (crianças e adultos) sozinhos não são capazes de saber e selecionar os conteúdos de uma determinada área que devem ou não aprender, bem como o nível de aprofundamento da aprendizagem. Esta função é dos professores. Cabe a eles a seleção dos conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos conforme a área e nível de ensino. Ao

ensinar, utilizando diversos recursos didáticos e metodologias, o professor deve criar carecimentos nos alunos frente ao saber sistematizado que os façam querer cada vez aprender e saber mais. Contudo, esse processo não é espontâneo e nem sempre será prazeroso, entretanto, sempre será necessário.

Se partirmos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual (ARCE, 2005, p. 57).

Já explicitamos a natureza social do desenvolvimento humano e diante do exposto reafirmamos “[...] a educação escolar como mediadora imprescindível [...]” à formação do psiquismo humano tendo como referência “[...] as propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano” (MARTINS, 2013, p. 298), sendo a apropriação dos clássicos pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade condição *sine qua non* à formação humana que supere o imediato e o conjuntural e direcione “[...] o processo educativo para os aspectos essenciais e às disposições duradouras” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 32).

Em suma, os materiais didáticos não oportunizam a apropriação – com a devida mediação do professor – dos textos e autores clássicos de cada disciplina, cabendo ao aluno buscar e se apropriar sozinho destes saberes para promover seu aprendizado, aspecto que contradiz a concepção de desenvolvimento humano e de educação escolar defendida por nós no percurso desta pesquisa.

5.5 A estrutura curricular

Somos cientes que apenas a estrutura curricular não oferece todos os elementos necessários a uma análise do curso ao qual se refere. Todavia, não tivemos acesso a todos os planos de ensino das referidas disciplinas, de sorte que deduzimos nossa avaliação, fundamentalmente, tomando como referência o rol, as cargas horárias que lhes corresponde e a visão geral de cada disciplina, apresentada nos cadernos de formação.

Das 3.480 horas que totalizaram a carga horária do curso, aproximadamente 85% foram destinadas às atividades formativas, enquanto 9% destinaram-se à realização dos

estágios supervisionados e 6% foram designadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

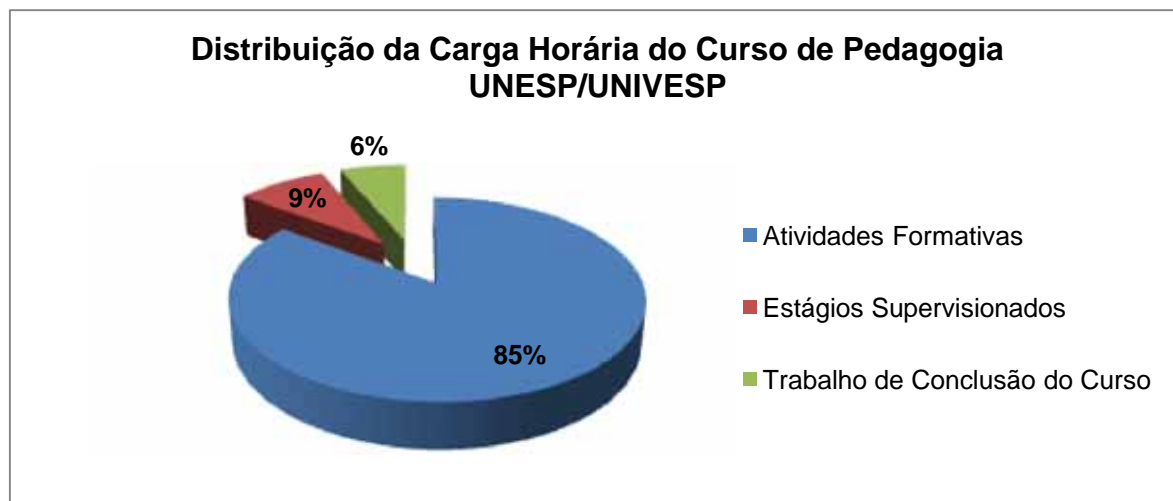


Figura 7 – Distribuição da carga horária do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP, em %, segundo tipo de atividade.

A estrutura curricular do curso foi composta por trinta disciplinas distribuídas em três blocos, sendo o primeiro bloco formado por três módulos e os demais por apenas um. Os módulos integraram-se por eixos articuladores. As 2.970 horas de atividades formativas foram desenvolvidas nos três blocos, conforme tabela a seguir:

BLOCOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP E CARGA HORÁRIA	
Blocos e Eixos Articuladores	Horas
Bloco 1 – Formação Geral; Eixo articulador: Memória do Professor.	1.050
Bloco 2 – Didática dos Conteúdos; Eixo articulador: Educ. Inclusiva e Especial.	1.440
Bloco 3 – Gestão Escolar.	480
TOTAL	2.970

Tabela 2 – Blocos e eixos articuladores do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária. Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

A figura a seguir demonstra que praticamente 50% da carga horária do curso foi destinada às disciplinas de formação didática dos conteúdos. Restando às disciplinas de formação geral 35% da carga horária e 16% para as disciplinas de gestão escolar. Estes dados

comprovam a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, já apontada no segundo capítulo.

A proposta pedagógica em análise centraliza a formação docente no modelo pedagógico-didático em que maior atenção é dispensada à didática, metodologias e prática de ensino, contrapondo a concepção que postulamos: unidade dialética entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem.

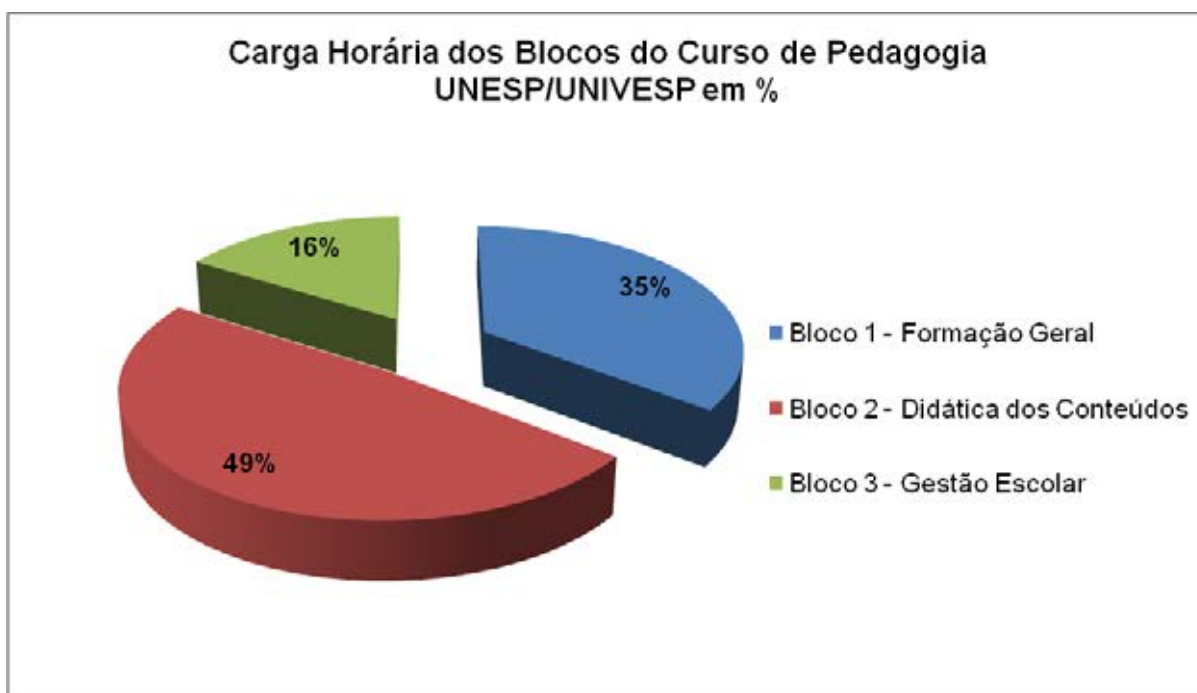


Figura 8 – Distribuição da carga horária dos blocos do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP, em %.

O Bloco 1 – Formação Geral, com carga horária de 1.050 horas, foi dividido em três módulos, sendo que cada módulo foi organizado por disciplina.

- Módulo 1: Introdução à Educação (150 horas);
- Módulo 2: Fundamentos da Educação (390 horas);
- Módulo 3: Educação Infantil – princípios e fundamentos (420 horas) e;
- Eixo Articulador: Memória do Professor (90 horas).

Ao analisar os cadernos de formação que compõem o módulo 1 verificamos que a proposta pedagógica do curso privilegia a formação do professor reflexivo, porém, com frágil embasamento teórico. A maior parte das atividades das disciplinas do módulo 1 tem como proposta a reflexão direta da prática escolar, englobando o contexto profissional e pessoal dos alunos.

MÓDULO 1	
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO – 150 HORAS	
Disciplinas	Carga Horária
Educação e Sociedade	30 horas
A Lei de Diretrizes e Bases	30 horas
Política Educacional	30 horas
Ética e Cidadania	30 horas
Educação e Linguagem	30 horas

Tabela 3 – Disciplinas do módulo 1 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária. Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

A aula inaugural do curso iniciou-se com dois textos: *Vida de professor* – Jay Parini e *Conto de Escola* – Machado de Assis. O primeiro consiste em “[...] uma formulação teórica sobre como memorizar a respeito dos diferentes contextos do processo de formação de nós mesmos, enquanto professores” (TOSI, 2010, p. 25). Já o segundo “revela a escola tradicional em que o professor era o centro do processo ensino-aprendizagem mesmo sem dizer nada em sala de aula” (Idem, p. 25).

Então, a partir de uma vídeo-aula intitulada *O que é ser professor?* e dos textos citados os alunos deveriam elaborar uma redação tendo como tema *O professor que trago na memória*.

A seguir, temos uma parte da comanda da atividade:

Quem foi e por que o(s) professor(es) indicado(s) permaneceu(ram) em sua memória? Busquem enfatizar durante a elaboração da redação, os aspectos positivos a que vocês comumente recorrem, ou os aspectos negativos que vocês geralmente refutam quando refletem a maneira pela qual vocês ensinam (Idem, p. 24).

A atividade objetiva que os alunos dissertem sobre a complexa e ampla questão *O que é ser professor?* tendo como referência apenas dois textos literários, um vídeo e, principalmente, a experiência pessoal e profissional, a primeira enquanto aluno e a segunda como professor. Não há exigência que os alunos se reportem a conceitos da área da educação ou a referenciais teóricos específicos para elaborarem a redação.

A disciplina Educação e Sociedade defende a ideia de que

agora, precisamos de uma *outra* ciência (leia-se também escola): que não se baseie no *excesso do mesmo*, mas na aceitação do outro; que não reivindique uma explicação *singular*, mas que se reconheça na *pluralidade* dos sentidos; que

compreenda os *limites* da sua interpretação e da sua acção (*sic!*) no mundo (NÓVOA, 2010, p. 28, grifos do autor).

O excerto acima ao postular a necessidade de uma nova ciência, porém, sem excesso de conceitos e conhecimentos; o respeito ao outro; o reconhecimento dos diversos significados, ou seja, a pluralidade de verdades; o limite da inteligibilidade do real pelo psiquismo humano e da intervenção do homem na realidade social evidenciam os princípios do Pós-Modernismo “[...] que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história” (DUARTE, 2006, p. 78). Estes princípios contradizem o referencial teórico adotado neste trabalho que defende a possibilidade e a necessidade de conhecermos objetivamente a realidade para que possamos intervir nela e modificá-la.

A reflexão da prática profissional também é predominante nas atividades desta disciplina, como podemos observar no excerto a seguir: “agora que vocês já trabalharam *um pouco* sobre o Projeto Político Pedagógico, vamos nos remeter ao seu *contexto profissional* e refletir como o Projeto Político Pedagógico é elaborado e efetivado na(s) escola(s) em que atua(m)” (TOSI, 2010, p. 51, grifos nossos).

Nota-se que a atividade em questão não propõe que o aluno reflita sobre a estrutura, conteúdo e finalidade do Projeto Político Pedagógico bem como os pressupostos históricos, filosóficos, políticos e metodológicos do mesmo. As orientações da atividade abrem brechas para que o aluno apenas descreva como o projeto da escola em que atua é elaborado e efetivado, sem relacioná-lo com aspectos conceituais do campo educacional.

Já as disciplinas Lei de Diretrizes e Bases – LDB e Política Educacional reiteram igualmente o cotidiano profissional dos alunos em suas propostas de atividades. Um fato que nos chamou a atenção foi o reconhecimento por parte dos autores das limitações do material.

Eles esclareceram aos alunos que os artigos dos cadernos trazem apenas conceitos e elementos básicos, e que para quem deseja obter conhecimento mais amplo e profundo sobre os conteúdos em questão, deve consultar a bibliografia complementar.

Diante disso, Palma Filho (2010b, p. 26, grifos nossos) alerta:

Ao ler o presente texto, o leitor deverá ter em mente que no espaço reservado para um artigo, *não é possível abranger todos os aspectos* da questão complexa que é a do financiamento da educação básica no Brasil. Quem desejar conhecer melhor o assunto deverá *ler os autores* que consultamos para a redação deste texto que se encontram citados ao final.

Em suma, Palma Filho (2010b), assim como nós, também reconhece a importância dos alunos se apropriarem dos textos e autores clássicos para que ampliem seus conhecimentos e solidifiquem a formação com o devido embasamento teórico e prático.

As disciplinas Ética e Cidadania e Educação e Linguagem seguem a mesma lógica das disciplinas já apresentadas. A primeira postula que

[...] as atividades deverão *aproximar-se do dia-a-dia* de que se descortina aos nossos olhos na vivência cotidiana, muitas vezes de forma nublada, distorcida e preconceituosa. Finalmente, ao *ênfatizar as vivências do “chão da escola”* as reflexões e atividades colocarão em discussão a formação para a cidadania sob o ponto de vista da escola (MACHADO; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 108, grifos nossos).

A segunda também centraliza a trajetória profissional e pessoal dos alunos nas atividades. Dentre as diversas atividades com estes princípios elencamos a atividade Reflexões no Diário de Bordo Sobre Educação e Linguagem:

Concluimos hoje nossa reflexão sobre Educação e Sociedade e Linguagem. Vocês, certamente, já se defrontaram com essa questão em suas trajetórias pessoais e profissionais de educador. Sugerimos que vocês busquem evocar e sistematizar suas *lembranças* sobre Educação e Linguagem registrando-as em seu Diário de Bordo (ZANCHETTA JÚNIOR; BARBOSA, 2010, p. 134, grifo nosso).

Questionamo-nos à luz de quais fundamentos históricos, filosóficos, políticos e metodológicos essas lembranças foram evocadas e sistematizadas?

Certamente, os alunos devem refletir sobre sua prática e contexto profissional, no entanto, essa reflexão da prática deve ser acompanhada de fundamentos teóricos, uma vez que teoria e prática relacionam-se dialeticamente, não podendo ser apartadas.

Assim, como o módulo 1, a proposta pedagógica das disciplinas que compõem o módulo 2 também pautam-se nos ideários pedagógicos que afirmam “[...] cada vez mais categoricamente, o papel do sujeito no processo de construção do conhecimento. A experimentação, a aprendizagem por problemas, o papel ativo do aprendiz e outros são algumas máximas bastante em voga na atualidade” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 314) e presentes em toda a proposta pedagógica do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP.

A tabela a seguir demonstra a organização das disciplinas do módulo 2.

MÓDULO 2	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO – 390 HORAS	
Disciplinas	Carga Horária
História da Educação	90 horas
Filosofia da Educação	75 horas
Psicologia da Educação	90 horas
Sociologia da Educação	75 horas
Introdução à Pesquisa Científica em Educação	60 horas

Tabela 4 – Disciplinas do módulo 2 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária. Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

A disciplina História da Educação

[...] discute numa perspectiva crítica os principais momentos da educação brasileira, desde a chegada do primeiro Governador Geral (Tomé de Sousa), até o final do século XX. Os acontecimentos educacionais são contextualizados na perspectiva social, política, cultural e econômica. Embora, mantida a periodização em termos políticos (Colônia, Império e República), os conteúdos são apresentados de modo interdisciplinar, onde se procura estabelecer uma correlação entre as mudanças infraestruturais (*sic!*) ocorridas na formação social brasileira e as ocorrências no campo da educação, com ênfase especial ao estudo da educação básica, sem, todavia desprezar o desenvolvimento da educação superior, a partir do momento que a mesma se estabeleceu de forma mais abrangente (PALMA FILHO, 2010a, p. 15).

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral: “propiciar por meio de textos, atividades, programas de TV e discussões em pequenos grupos, condições para que o estudante adquira uma compreensão crítica da educação escolar no Brasil, com ênfase na ação do Estado e na construção de um sistema público de educação” (PALMA FILHO, 2010a, p. 14-15).

Com base na ementa e nos objetivos da disciplina, avaliamos que há a intenção em estudar a história da educação de forma não linear e contextualizada de acordo com os aspectos sociais, políticos e econômicos. Contudo, observamos que o caderno de formação desta disciplina contém significativa quantidade de glossários, verbetes, bibliografia complementar e comentada. A nosso ver, trata-se de uma tentativa de compensar a falta de acesso aos clássicos referentes à disciplina. Entretanto, não há esquemas, glossários, verbetes, resumos, vídeos ou qualquer outro recurso que compense a ausência do acesso e apropriação do conhecimento na fonte.

A mesma análise se aplica à disciplina Filosofia da Educação que

[...] pretende desenvolver habilidades e de (*sic!*) conhecimentos para possibilitar que os alunos tenham condições de compreender a natureza da atividade filosófica e sua ligação com a educação, no sentido de aprimorarem o espírito crítico e investigativo do professor, articulando as reflexões filosóficas com as questões pertinentes à área pedagógica bem como explicitando os pressupostos dos atos de educar, ensinar e aprender em relação a situações concretas de sala de aula a partir do debate de temas relacionados ao conhecimento, à realidade, à cultura e à ética (CARVALHO, 2010, p. 12).

Diante disso, institui-se como objetivo geral para a disciplina “desenvolver e compreender o espírito filosófico com os alunos através da reflexão dos temas básicos da educação, analisando as interfaces entre o conhecimento filosófico e a pedagogia e considerando os aspectos gerais da pedagogia que estão relacionados ao campo filosófico” (CARVALHO, 2010, p. 12).

O autor do caderno da disciplina Filosofia da Educação declara que não há a pretensão de abordar profundamente todas as correntes teóricas da filosofia. Segundo Carvalho (2010, p. 10),

os quatro textos que compõem este caderno procuram apresentar ideias que podem ser consideradas como fundamentais no campo da Filosofia da Educação. Pensar a educação do ponto de vista filosófico ou tomar a filosofia como uma tarefa pedagógica exige que dialoguemos com pensadores como Sócrates, Platão, Descartes e Kant. Pretenciosos seríamos se considerássemos que, nas páginas deste caderno, abrangeríamos todas as correntes e ideias da filosofia ocidental. Não temos essa intenção, antes queremos, apenas, indicar que as questões postas por alguns filósofos permanecem atuais e instigantes.

Será possível dialogar com os clássicos filósofos como Sócrates, Platão, Descartes e Kant sem a leitura direta de seus textos? Os artigos do caderno dão conta de fazer a mediação deste diálogo e desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e refletir, à luz de sólido embasamento teórico, sobre os problemas da realidade educacional com rigor filosófico?

A filosofia da educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que os educadores adotem essa postura reflexiva para com a problemática educacional. Se, ao contrário, nós, enquanto educadores, nos limitarmos a tomar conhecimento de determinados resultados a que se chegou a partir de determinadas reflexões, então não estaremos desenvolvendo a reflexão filosófica propriamente dita, vale dizer, estaremos abdicando da tarefa própria da filosofia (SAVIANI, 2007, p. 36).

A disciplina Psicologia da Educação

analisa os fundamentos das principais teorias psicológicas, bem como discute as possibilidades de transposição desses fundamentos para a prática educativa. Quatro teorias são abordadas: A Psicanálise; A Psicologia Genética, A Psicologia Histórico-Crítica e o Behaviorismo (DOMENE, 2010a, p. 90).

Cinco artigos compõem o caderno de Psicologia da Educação, os quatro primeiros abordam cada uma das correntes teóricas citadas anteriormente. O último texto sintetiza as quatro teorias. Além dos textos, a disciplina foi desenvolvida a partir de vídeo-aulas e da intervenção do professor orientador de disciplina.

Já a disciplina Sociologia da Educação “visa apresentar aos alunos ideias básicas do que é sociologia e a contribuição desta ciência para a compreensão do fenômeno educativo” (TOZONI-REIS, 2010c, p. 10). Por meio de quatro artigos, vídeo-aulas e orientações do OD pretende-se:

- Analisar o contexto econômico, político e social da desigualdade social no Brasil como fundamento do fenômeno educativo.
- Identificar as características históricas da sociedade capitalista.
- Refletir acerca da doutrina econômica, política e social do liberalismo e do neoliberalismo como contexto em que se desenvolve o fenômeno educativo no Brasil.
- Compreender a trajetória da sociologia como ciência, bem como seu objeto de estudo.
- Identificar os três principais pensadores da Sociologia e suas contribuições para compreender o fenômeno educativo.
- Analisar a escola como instituição social na perspectiva sociológica.
- Elaborar uma síntese sobre as contribuições da sociologia para a compreensão da escola em uma sociedade desigual (TOZONI-REIS, 2010c, p. 10).

Avaliamos que a proposta pedagógica em análise possibilita que os alunos se apropriem de pseudoconceitos inerentes às disciplinas que compõem o módulo Fundamentos da Educação. O mergulho discente na realidade imediata e empírica acarreta num superficial embasamento teórico e prático para o exercício docente.

Utilizando como imagem o “mergulho” necessário na prática, acreditamos que um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 320-321).

Por fim, a disciplina Introdução à Pesquisa Científica em educação “[...] apresenta aos alunos as ideias básicas do que é pesquisa em Educação, assim como noções básicas de sua metodologia científica” (TOZONI-REIS, 2010b, p. 108). Essa disciplina, assim como as outras, centraliza o processo de ensino e aprendizagem nos alunos, secundarizando a função

do professor, uma vez que a maioria das atividades propostas pode ser resumida no diálogo, discussão e resolução de problemas entre os discentes, sendo secundarizada a importância da intervenção sistematizada do professor. A comanda para o início da elaboração do projeto de pesquisa exemplifica nossa análise:

[...] convidamos as duplas formadas na Atividade 10 a se reunir com outra dupla (formando um grupo de quatro pessoas) para *trocarem informações* sobre as modalidades, técnicas e instrumentos de pesquisa dos quadros analisados (vale lembrar que cada grupo formado deverá ser responsável pela construção de um projeto de pesquisa). Escolham, entre os trabalhos analisados, uma modalidade de pesquisa (pesquisa bibliográfica, de campo, documental ou pesquisa-ação) para começarem a delinear uma proposta de pesquisa em educação que interessa ao grupo realizar. Para isso, reflitam sobre as seguintes perguntas: o que vocês desejariam pesquisar? Por que vocês desejam pesquisar esta temática? Qual a relevância social e científica desse tema? Qual modalidade de pesquisa seria mais interessante para desenvolver essa pesquisa? Em seguida, *apresentem essa proposta aos colegas* de turma a partir da modalidade escolhida. *Discutam e analisem os comentários dos colegas* sobre suas propostas. Isso poderá ajudar a melhorá-las (TOZONI-REIS, 2010a, p. 191, grifos nosso).

Esta proposta, unilateral e pautada nas pedagogias do *aprender a aprender*, objetiva que os alunos construam seus conhecimentos e solucionem problemas utilizando a criatividade, autonomia e liberdade, sendo prejudicial o ato de ensinar praticado pelo professor neste processo. Ao docente cabe apenas a tarefa de auxiliar, mediar, incentivar, animar, elogiar e valorizar este processo. Não obstante,

os resultados advindos de concepções ingênuas de prática e de problema, apesar de acoplados à supervalorização do termo “pesquisa”, não caracterizam atitude investigativa nos termos considerados no materialismo histórico dialético. Defrontar qualquer aluno com um problema que não tem condições de conhecer em sua profundidade, bem como as vias de sua solução, é crueldade, ainda que travestida com roupagens de liberdade discente no processo de construção autônoma do seu próprio conhecimento (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 324).

Ao analisar os cadernos que compõem o módulo 3 (dedicado integralmente aos estudos no campo da Educação Infantil) observamos mais uma vez a valorização do aluno como ator principal da construção de seu conhecimento; a separação entre cuidar, educar e brincar na educação infantil e a negação do ato de ensinar.

A seguir, temos a tabela com o rol das disciplinas do módulo 3 e suas respectivas carga horária.

MÓDULO 3	
EDUCAÇÃO INFANTIL – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS – 420 HORAS	
Disciplinas	Carga Horária
Psicologia do Desenvolvimento	90 horas
Fundamentos e Princípios da Educação Infantil	60 horas
Educação Infantil: abordagens curriculares	120 horas
Educ. Inf.: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas	150 horas

Tabela 5 – Disciplinas do módulo 3 (pertencente ao bloco 1) do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária. Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

A disciplina Psicologia do Desenvolvimento visa aprofundar a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivos e abordar com maior atenção a construção da consciência moral da criança e do adolescente (DOMENE, 2010b). Estabeleceu-se a seguinte organização para esta disciplina:

A organização da disciplina privilegia nos períodos presenciais as atividades em grupo, de forma a *estimular a interação e a cooperação entre os seus componentes*. Nos períodos virtuais, o *estudo dos textos* da disciplina. Nos períodos virtuais também solicitamos que você faça algumas *reflexões baseadas nas leituras*. As avaliações do mérito das atividades se darão fundamentalmente nas atividades realizadas em grupo. A ênfase nas atividades em grupo tem valor intrínseco, pois favorece ao aluno *construir a sua autonomia*, levando em consideração os pontos de vistas dos colegas. Levamos também em consideração, ao valorizar as atividades em grupo, a formação diversificada observada entre os nossos alunos, o que certamente enriquece as discussões (Idem, p. 11, grifos nossos).

O excerto acima demonstra a secundarização do trabalho do professor que é materializada na valorização do trabalho em grupo estimulando a interação e a cooperação entre os membros. Assim, o professor enquanto membro do processo interage e coopera, porém, não ensina. Além do mais, é sugerido que a leitura dos textos e as reflexões baseadas nas leituras sejam realizadas nos períodos virtuais do curso, assim, qualquer dúvida que surgir durante a leitura só poderá ser esclarecida virtualmente ou na próxima aula. Conseqüentemente, as reflexões são elaboradas sem o apoio e a mediação do professor. Em suma, os alunos devem construir seus conhecimentos, ser autônomos e refletir em interação com os pares, já que a diversidade entre o corpo discente enriquece as discussões. Já o ato de ensinar e a apropriação de conceitos são desconsiderados como elementos enriquecedores para o trabalho e discussões em grupo.

Já a disciplina Fundamentos e Princípios da Educação Infantil objetiva

- [...] proporcionar aos alunos o conhecimento do percurso histórico das instituições de Educação Infantil no mundo e, especialmente, no Brasil, e das principais políticas para esta etapa da Educação Básica a partir da Constituição Brasileira de 1988.
- [Analisar e discutir] as concepções de: criança, função das creches e da pré-escola, professor da criança de zero a seis anos.
- [...] discutir: *a integração entre o cuidado, a educação e o brincar* na Educação Infantil; e as possibilidades de garantir uma parceria entre família e escola de Educação Infantil (NONO, 2010b, p. 101-102, grifos nossos).

Da citação anterior destacamos o último objetivo: integrar o cuidar, o educar, e o brincar na Educação Infantil. O objetivo de integração dessas três ações expressa, contraditoriamente, a separação entre elas. Em relação ao binômio cuidar-educar corroboramos com Pasqualini e Martins (2008, p. 79-80) ao sintetizarem que:

a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI. Parece-nos plausível afirmar, dessa forma, que postular o objetivo principal da EI como cuidado e a educação de crianças pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesse segmento de ensino. Concordamos com Martins (2006, p. 10), para quem “o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pouco ou nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação”.

Tendo em vista o exposto, não concordamos com o último objetivo proposto. Ao invés de discutir o cuidar, o educar e o brincar, propomos *discutir o ensino na Educação Infantil*. Uma vez que o ato de ensinar engloba o cuidar, o educar e o brincar.

Ao ensinar, o professor cuida e educa podendo utilizar como metodologias e recursos didáticos brincadeiras, brinquedos e jogos, em diversos níveis e modalidades de ensino, não obstante, o brincar deve ser adjetivado. O brincar na Educação Infantil não significa permitir que as crianças brinquem espontaneamente, com o professor apenas observando-as. A brincadeira a serviço da promoção do desenvolvimento humano necessita que o professor brinque com os alunos, intervindo (sem *matar* a brincadeira) pedagogicamente a fim de desenvolver as funções psíquicas superiores. Contudo, é preciso também reconhecer os limites desses recursos metodológicos.

No contexto educacional atual, em que há a supervalorização de processos de aprendizagem baseados em atividades lúdicas e espontâneas e a secundarização do papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, precisamos pontuar os limites dessa atividade em relação a esse mesmo desenvolvimento (ROSSLER, 2006a, p. 62).

Ao defendermos o ato de ensinar na Educação Infantil não objetivamos antecipar práticas pedagógicas específicas do Ensino Fundamental “[...] que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72). O que objetivamos é nos opor e criticar a

[...] crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém, não escolar. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar (Idem, p. 72).

A ementa da disciplina Educação Infantil: abordagens curriculares propõe a análise dos referenciais curriculares; a discussão sobre o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, bem como suas interações com o meio natural e social; organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil e o significado da avaliação no trabalho com as crianças desse nível de ensino. Em suma,

[...] pretende-se que o aluno discuta questões relacionadas ao currículo da Educação Infantil. Além de analisar modelos e referenciais curriculares elaborados em diferentes contextos, o aluno poderá *discutir o trabalho a ser realizado nas instituições de Educação Infantil* no que se refere ao *desenvolvimento da Identidade e Autonomia* das crianças pequenas e às interações delas com seu Meio Natural e Social. Espera-se também oferecer condições para discussões das possibilidades de organização do tempo e do espaço nas creches e pré-escolas, e sobre o significado da avaliação no trabalho com crianças de zero a seis anos (NONO, 2010a, p. 12, grifos nossos).

Observamos que o excerto acima não se reporta à questão do ensino e da apropriação de conhecimentos como elementos necessários aos processos de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. O destaque é destinado ao importante desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, no entanto, questionamo-nos com base em quais conceitos, conteúdos e metodologias elas serão desenvolvidas nos alunos.

A última disciplina do módulo 3 Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas propõe que

[...] cada conteúdo será desenvolvido utilizando várias formas de linguagem e diferentes estratégias de estudo de modo que [o aluno] poderá discutir, refletir e, em várias ocasiões, vivenciar a linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social. A compreensão destas características será fundamental para que, a partir das *informações* e das *atividades* disponibilizadas, [o aluno] *elabore os conhecimentos* que permitirão a generalização e aplicação dos

mesmos na dinâmica do *cotidiano da creche e da pré-escola*, seja na condição de professor da educação infantil ou em funções de gestão destes *espaços de cuidados e educação*. [...] propiciar uma análise crítica da tendência de antecipar as rotinas e práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento da valorização das várias formas de linguagem infantis. [Além de enfatizar] a intervenção do *professor* como elemento *facilitador* no processo de desenvolvimento da linguagem [...] (GUIMARÃES, 2010, p. 11-12, grifos nossos).

Notamos que a disciplina visa oferecer informações e atividades para que os discentes elaborem e construam seus próprios conhecimentos, que, posteriormente, serão generalizados e aplicados no cotidiano profissional dos alunos. A função do professor mais uma vez é distanciada de sua função precípua: ensinar.

Segundo Guimarães (2010), a intervenção do professor deve apenas facilitar o processo de desenvolvimento do aluno. Além disso, a disciplina objetiva criticar a tendência que antecipa, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

Conforme afirmamos anteriormente, também não coadunamos com esta tendência, no entanto, a maioria das críticas destinadas a ela acredita que o modelo escolar prejudica o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, posição que denominamos de perspectiva anti-escolar (PASQUALINI; MARTINS, 2008). A nosso ver

[...] a perspectiva anti-escolar em EI aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras, acarreta a descaracterização do papel do professor e revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos – talvez o único – espaços de acesso ao conhecimento sistematizado (Idem, p. 73).

Outro aspecto importante do bloco 1 é o eixo articulador: Memória do Professor. Este eixo, como o nome já aponta, trabalha a memória do professor, ou seja, suas vivências e experiências da vida pessoal e profissional. Trata-se de reflexões pessoais sobre as disciplinas que compõem o primeiro bloco do curso.

As atividades de reflexão foram avaliadas somente pela participação, “[...], pois não há como avaliar de outra forma, por serem pessoais” (NERY, 2010, p. 58). Desta forma, não importa o conteúdo e a qualidade das reflexões realizadas pelos alunos, já que tudo depende da opinião de cada um. A única exigência é que a reflexão esteja relacionada às experiências pessoais e/ou profissionais, visto que,

cada um de nós, professores, vivencia uma experiência cheia de significados que foram construídos ao longo de nossas vidas. Ao contrário das demais profissões, começamos desde cedo a vivenciar nosso futuro ambiente de trabalho, a escola, e vamos construindo ao longo desta vivência nossa relação com este ambiente. Os

significados que construímos para escola que, de nosso local de socialização – quer do saber, quer da vivência com outros indivíduos – passa a ser nosso local de trabalho, estão intimamente ligados ao nosso fazer pedagógico. Também vamos construindo a ideia do que é ser professor, ser aluno e ser diretor de escola (Idem, p. 59).

Ora, a defesa de que a formação docente deve ter como pressuposto a reflexão sobre a prática não elucida quais são os fundamentos teóricos para tal reflexão (FACCI, 2004). Certamente, nós, professores, vivenciamos desde cedo o cotidiano escolar, no entanto, esta vivência é assistemática, e a partir dela só podemos nos apropriar da pseudoconcreticidade do significado da instituição escolar, e de seus fatores instituintes (políticas educacionais, teorias pedagógicas, metodologias de ensino, alunos, professores, gestores e etc.).

Diante disso, reiteramos a necessidade de o professor se apropriar profundamente dos conhecimentos teóricos do campo da educação para que possa compreender e refletir sistematicamente sobre a essência da realidade educacional. Em suma, se o objetivo é compreender e refletir sobre a educação escolar em sua concreticidade e totalidade não podemos nos contentar com reflexões imediatas e simplistas do cotidiano, pois

o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos (*sic!*) imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p. 20, grifos do autor).

Diante disso, corroboramos com Abrantes e Martins (2007) ao postularem e ideia de que

[...] a vinculação que o sujeito do conhecimento deve realizar com a prática social não se limita ao contato pragmático com a realidade, ocorrendo somente se o indivíduo se apropriar dos fenômenos reais em suas múltiplas determinações. Para isto, é necessário conhecer os pensadores e os pensamentos, integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Em relação à carga horária do bloco 1, a ilustração a seguir nos mostra que 14% foi destinada às disciplinas do módulo 1. Já para o módulo 2 destinou-se 37% da carga horária para suas disciplinas. O módulo 3 possui a maior carga horária, 40%. Ao eixo articulador Memória do Professor foi designada 9% da carga horária do bloco.

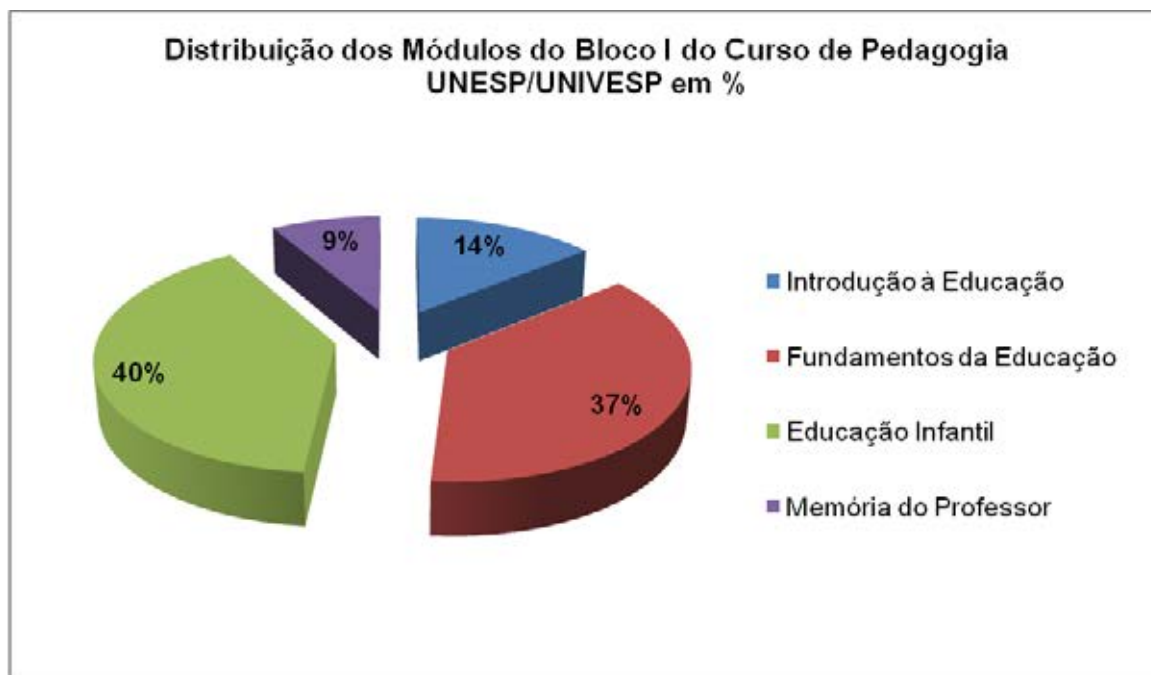


Figura 9 – Distribuição da carga horária dos módulos do bloco I do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP.

Chamou-nos a atenção o fato de que apenas 11% das 3.480 horas que totalizaram a carga horária do curso foram destinadas às disciplinas do módulo 2, Fundamentos da Educação, imprescindíveis, a nosso ver, à formação dos professores. A carga horária deste módulo é superada pela quantidade de horas destinadas à realização de estágios e elaboração do trabalho de conclusão, que se aproxima dos 15% do total de horas do curso.

Em seguida, apresentaremos as disciplinas que compõem o bloco 2 Didática dos Conteúdos. A tabela a seguir consta o rol das disciplinas, bem como a carga horária de cada uma.

Nela, observamos que enquanto as demais disciplinas do curso possuem de 30 a 90 horas de carga horária, as disciplinas que integram o bloco 2 variam de 105 a 180 horas. Carga horária bem maior em relação às demais disciplinas do curso.

Não desconsideramos a importância das disciplinas que compõem este bloco, no entanto, discordamos da ênfase apenas no modelo didático-pedagógico, uma vez que o domínio didático e metodológico dos conteúdos é tão importante quanto à apropriação dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e políticos da educação.

BLOCO 2	
DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS – 1.440 HORAS	
Disciplinas	Carga Horária
Didática Geral	150 horas
Conteúdos e Didática de Alfabetização	180 horas
Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura	180 horas
Conteúdos e Didática de Artes	105 horas
Conteúdos e Didática de Educação Física	105 horas
Conteúdos e Didática de Matemática	180 horas
Conteúdos e Didática de História	120 horas
Conteúdos e Didática de Geografia	120 horas
Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde	120 horas
Conteúdos e Didática de Libras	60 horas
Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial	120 horas

Tabela 6 – Disciplinas do bloco 2 do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária.

Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

O texto que apresenta a disciplina Didática Geral postula que o caderno “[...] tem a intenção de orientar os alunos para a assimilação de reflexões e práticas sobre os elementos essenciais que constituem o ato de ensinar [...]” (INFORSATO, 2011, p. 10). Defende-se a ideia que professor e aluno devem desenvolver papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “assim como ensinar é uma atividade, aprender também o é e, desse modo, os dois autores que se colocam nesta empreitada devem ser ativos” (Idem, p. 11). Inforsato (2011, p. 11, grifos nossos) lança mão de uma metáfora teatral e afirma que “[...] o professor, além de ator, é um co-roteirista, o diretor, o cenógrafo e o contra-regras *para que o aluno seja o protagonista*”.

Tal premissa, na aparência, objetiva superar as teorias pedagógicas que ora centram-se na atividade do aluno, ora centram-se na atividade do professor. No entanto, em nossa visão a concepção do autor acarreta na centralização do aluno no processo de ensino e aprendizagem, já que o mesmo afirma que o trabalho do professor deve ser realizado em função do aluno, para que ele seja o protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Já a disciplina Conteúdo e Didática de Alfabetização se dedica à análise histórica das pesquisas na área de alfabetização e as diferentes formas de conceber a escrita e seus processos de aquisição pelas crianças. Além disso, busca permitir a discussão contemporânea

sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Também discute a função do professor nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, identificando conhecimentos profissionais docentes necessários para a compreensão de tais processos e para a intervenção neles. Enfim, propõe e analisa práticas escolares de alfabetização, pautadas na construção do conhecimento e na valorização das hipóteses sobre a escrita e a leitura (COELHO, 2011).

A disciplina tem como principal referencial teórico a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, discípula de Jean Piaget. Como o próprio nome já diz, esta teoria busca estudar a origem da língua escrita na psique dos alunos, ou seja, como os alunos constroem seus conhecimentos referentes à língua escrita.

O arcabouço teórico adotado neste trabalho se contrapõe a este referencial teórico, uma vez que defende a necessidade dos alunos se apropriarem (e não construírem) das objetivações humanas, neste caso específico, a língua escrita. Portanto, não se trata da psicogênese da língua escrita, mas sim da origem social da língua escrita. Esta objetivação humana deve ser transmitida pelo professor e apropriada pelos alunos.

“Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação” (LÚRIA, 1988, p. 144). Em consequência, “diferentemente do ensino da língua falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial” (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Em síntese, não podemos esperar que os alunos construam suas hipóteses de escritas, uma vez que “[...] por mais expostas que as crianças estejam ao universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132), ou seja, é preciso que os alunos sejam ensinados a ler e a escrever, é necessário que o professor os alfabetize. É função do professor elaborar planejamento e atividades que façam os alunos “[...] se apropriarem dos artefatos culturais produzidos pela humanidade e que, para tal, para a superação desse estágio cultural primitivo, não sejam necessários perfazer seis mil anos de história” (Idem, p. 140).

A disciplina Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura enfatiza dois aspectos principais: “[...] a) leitura e a reflexão sobre os textos propostos; b) realização de atividades, quando se preconiza o diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula” (ZANCHETTA JÚNIOR, 2011, p. 12).

Kerr (2011), no que se refere à disciplina Conteúdos e Didática de Artes, revela que há muitas prescrições sobre o ensino de Artes, que varia conforme a teoria pedagógica adotada, entre elas há tendência em “[...] levar em conta a bagagem cultural do aluno, respeitar seus

interesses, não apresentar muitas regras, deixá-lo livre para criar, não intimidá-lo com noções e técnicas [...]” (KERR, 2011, p. 10).

Em contrapartida, defendemos a necessidade do rompimento com o cotidiano pragmático e imediato do aluno. E a arte é uma importante mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas da vida humana. Duarte, Assumpção, Derisso, Ferreira e Saccomani (2012) afirmam que a função social da arte na teoria vigotskiana é não reiterar o cotidiano e objetivar a “[...] a elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano” (Idem, p. 3959). Os autores afirmam que para exemplificar seu pensamento Vigotski utilizou duas passagens bíblicas. A primeira consiste no milagre da multiplicação dos peixes e dos pães. Nesta passagem não houve uma mudança qualitativa naquilo que as pessoas já tinham acesso em suas casas, ou seja, saciaram a fome comendo o que já comiam no dia-a-dia: pão e peixe (VIGOTSKI, 1999 *apud* DUARTE, ASSUMPÇÃO, DERISSO, FERREIRA E SACCOMANI, 2012). A segunda passagem trata da transformação da água em vinho. Os autores explanam que

nessa situação as pessoas não se *limitaram ao que já tinham* normalmente em sua *vida cotidiana*, como no caso na lenda da multiplicação dos pães e peixes. A água não foi multiplicada, mas transformada em vinho. Comer aquilo que já se come todos os dias apenas sacia a fome. Tomar água apenas mata a sede. Mas o vinho produz efeitos diferentes nas pessoas. Trata-se evidentemente de uma analogia entre uma *arte pobre*, que apenas repete e *multiplica* o que as pessoas já têm na sua *vida cotidiana* e uma *arte de real valor*, que produz, nos indivíduos, *efeitos distintos* daqueles sentidos no *cotidiano* [...] (DUARTE; ASSUMPÇÃO; DERISSO; FERREIRA; SACCOMANI, 2012, p. 3960, grifos nossos).

Em suma, a tendência, em qualquer disciplina, que reitera o cotidiano do aluno só lhe oferece aquilo que ele já tem acesso, ou seja, não enriquece seu desenvolvimento humano. A função da escola é justamente ofertar e fazer com que os alunos se apropriem daquilo que dificilmente eles terão acesso em outra instituição: os mais elevados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

A disciplina Conteúdos e Didática de Educação Física objetiva que os alunos compreendam:

- A realidade das aulas de Educação Física na escola que vivenciaram.
- Os motivos que influenciaram a prática pedagógica dos professores.
- Algumas possibilidades renovadoras para a Educação Física na escola.
- Alguns aspectos legais da Educação Física e o seu status no interior da escola.
- Que não existe uma única forma de pensar a Educação Física na escola. Na verdade, existem diferentes concepções de Educação Física, com pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias diferentes.

- Quais são as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à Educação Física na escola.
- Quais são os conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de Educação Física na escola.
- As relações entre Educação Física e os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual.
- Entender os princípios que devem reger a prática pedagógica do professor considerando as finalidades da Educação Física na escola.
- Compreender quais são os aspectos didático-metodológicos que devem ser considerados para garantir um ensino de qualidade.
- Compreender a avaliação em Educação Física, particularmente por quê, o que, como e quando avaliar (DARIDO, 2012, p. 13-14).

A disciplina visa que os alunos compreendam as aulas de educação física que vivenciaram na escola, enquanto crianças, e compreendam os motivos que influenciaram a prática pedagógica dos professores antes de se apropriarem dos conceitos da área para compreenderem com fundamentos teóricos e práticos tais aspectos. Avaliamos que a tentativa de atrelar os temas transversais com os conteúdos específicos de cada disciplina pode acarretar na perda da especificidade dos conceitos e conteúdos, peculiares da disciplina, que devem ser ensinados.

Os autores do caderno da disciplina Conteúdos e Didática de Matemática pretendem explorar as noções e conceitos que os alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam aprender; além de apresentar aspectos relativos aos recursos para o ensino da matemática; planejamento das atividades; avaliação; os parâmetros curriculares; e por fim a matemática nas avaliações como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BORBA; SMOLE; AMARAL, 2012). Ao final da disciplina, espera-se que os alunos estejam aptos a:

- [Discutir] os fundamentos pedagógicos e epistemológicos do ensino e da aprendizagem de matemática.
- [Analisar] formas de ensinar e aprender Matemática.
- [Refletir] sobre os quatro eixos organizadores do ensino e da aprendizagem da Matemática na escola, quais sejam: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação.
- [Refletir] sobre o papel do planejamento e da avaliação no ensino e na aprendizagem da Matemática (Idem, p. 18).

Os critérios de avaliação resumem-se na participação das aulas; na realização das atividades no tempo em que são previstas e no envolvimento dos alunos na disciplina (BORBA; SMOLE; AMARAL, 2012).

Esta disciplina, assim como outras do curso, pauta-se num modelo de avaliação que apenas considera a participação e a realização das atividades da disciplina. A qualidade da participação, o conteúdos das atividades realizadas, bem como os conteúdos aprendidos pelos alunos constituem-se aspectos secundários no processo avaliativo.

A disciplina Conteúdos e Didática de História preocupada com a “[...] cidadania leva à abordagem do respeito à diversidade de saberes, povos e culturas, tanto em termos cognitivos, como de tratamento de valores e atitudes a serem desenvolvidos com os alunos” (MALATIAN, 2012, p. 57). Mediante tal perspectiva, destacamos alguns dos objetivos específicos da disciplina:

- Nortear a construção do conhecimento para a especificidade do ensino de História na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.
- Identificar *problemáticas do cotidiano* dos alunos a serem estudadas em dimensões históricas. [...].
- *Valorizar a diversidade* dos sujeitos históricos, de vivências, culturas, projetos, representações de mundo, valores.
- Contribuir para que o professor das séries iniciais da Educação Básica possa interpretar e confrontar diferentes registros das vivências humanas que se expressam em diferentes linguagens, buscando desvendar as articulações e os processos sociais nos quais foram construídos. [...].
- Perceber que a temporalidade pode ser apreendida a partir de *vivências pessoais e de grupos*, portanto, como objeto de cultura, diversamente construído pelas sociedades em tempos e espaços diferentes (MALATIAN, 2012, p. 57-58, grifos nossos).

A proposta da disciplina deixa nítida sua relação com o Multiculturalismo e Pós-Modernismo. A ênfase no cotidiano, na diversidade e nas vivências constitui-se o núcleo da disciplina, além, é claro, da formação reflexiva. Em síntese, trata-se da “[...] defesa do relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes (sem estabelecimento de uma hierarquia entre esses saberes) [...]” (DUARTE, 2006, p. 84). Aplicamos a mesma análise das disciplinas Conteúdos e Didática de Geografia e Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde.

A autora da referida disciplina explana que as abordagens geográficas adotadas na disciplina “[...] serão trabalhadas sob enfoques paisagísticos que apresentarão diferentes visões de análise, sem perder o foco na *valorização das experiências cotidianas do aluno*” (GIOMETTI, 2012, p. 10, grifos nossos). Deste modo,

a composição do arcabouço conceitual da Disciplina visou uma estrutura que privilegiasse conteúdo que servisse como base para a construção do conhecimento na área da Geografia, sendo este voltado para as práticas pedagógicas do Ensino

Fundamental. Também teve como meta facilitar a transmissão deste conhecimento através da construção de materiais e abordagens práticas que facilitassem a vida do professor em sala de aula. A escolha destes conteúdos foi embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (Idem, p. 18).

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, a disciplina Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde defende a formação do professor reflexivo que deve ser entendida “[...] como um movimento permanente de *ação-reflexão-ação*” (BORGES, 2012, p. 11, grifos do autor). Com base nesta perspectiva adotaram-se alguns pressupostos para a formação de professores na área de ciências naturais, entre eles destacamos dois:

- Atividades de ensino devem ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas, considerando conteúdos que possam envolver os *alunos na construção e reconstrução de suas ideias*, possibilitando-lhes um conhecimento crítico da realidade, o que significa fazer da escola um espaço de aprender a aprender. [...]
- O profissional deve *ser reflexivo* e investigador da própria prática. Para tanto, precisa buscar, continuamente, atualizar-se científica, técnica e culturalmente (BORGES, 2012, p. 12, grifos nossos).

A disciplina Conteúdos e Didática de Libras visa apresentar elementos básicos para que os alunos sejam capazes de estabelecer minimamente comunicação na Língua Brasileira de Sinais. Para tanto, traçou-se como objetivos:

- Estudar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e suas características básicas.
- Analisar a importância da Inclusão de pessoas surdas na sala comum.
- Estudar Leis e Diretrizes que dispõem sobre a Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, visando à formação de professores para o exercício do magistério.
- Analisar o contexto de inclusão de pessoa com surdez, visando a construir propostas pedagógicas (SCHLÜNZEN, 2012, p. 40-41).

O eixo articulador Educação Inclusiva e Especial objetiva “[...] criar um espaço de *análise da própria atuação profissional*, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o *Trabalho com Projetos* [...]” (SCHLÜNZEN, 2011, p. 145, grifos nossos). Além da pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos também é utilizada como estofa teórico para a formação dos alunos do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP.

Ao analisar as disciplinas que integram o bloco 3 notamos que maior atenção é destinada às disciplinas de gestão e administração escolar, possuindo, neste bloco, apenas uma disciplina de 60 horas sobre legislação educacional. Além disso, observamos os seguintes aspectos: a intenção em facilitar o trabalho intelectual, tornando-a uma atividade prazerosa; a

ideia de que apenas a organização da escola seja capaz de solucionar problemas educacionais, como, por exemplo, o direito à educação; a presença do relativismo cultural; e a hegemonia do construtivismo.

BLOCO 3	
GESTÃO ESCOLAR – 480 HORAS	
Disciplinas	Carga Horária
Legislação Educacional	60 horas
Princípios Gerais de Administração Escolar	90 horas
Organização e Gestão da Escolar	90 horas
Gestão Curricular	90 horas
Avaliação Educacional e Escolar	90 horas
Gestão da Informação	60 horas

Tabela 7 – Disciplinas do bloco 3 do curso de pedagogia UNESP/UNIVESP e carga horária.

Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

A organização dos textos integrantes da disciplina Legislação Educacional procurou “[...] tornar o estudo da legislação educacional no Brasil menos enfadonho” (PALMA FILHO, 2013, p. 10). Vejamos que há a intenção de tornar o estudo – trabalho intelectual – em uma atividade mais prazerosa, ao facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Contudo, contraditoriamente, Palma Filho (2013, p. 10) afirma:

É importante que o estudante tenha em mente que o esforço despendido geralmente compensa uma vez que não é possível entender os meandros da política educacional brasileira prescindindo do estudo detalhado da legislação que, às vezes, é redigida de forma ambígua, ou seja, pouco esclarecedora e mesmo confusa [...]. Via de regra, é preciso ler nas entrelinhas dos textos oficiais.

A visão geral da disciplina Princípios Gerais de Administração Escolar explana que

na busca de um substrato epistemológico para a produção de conhecimento sobre administração escolar no Brasil hoje uma questão preliminar também precisa ser enfrentada. É preciso decidir entre duas maneiras de pensar a própria questão educacional: a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional. Ou seja, é preciso decidir entre o bem comum e o interesse privado. No plano legal esse conflito já teria sido resolvido em suas origens. A Constituição da República e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagram a educação como um direito público subjetivo, ou seja, como um direito inarredável da pessoa humana e, como tal, subordinada à tutela do Estado. Na luta ideológica que perpassa a sociedade, no entanto, a perspectiva é outra: a educação é uma mercadoria sujeita às relações de compra e venda no mercado e, como tal, disponível apenas a quem dispuser de

recursos para adquiri-la. Para muitos, promover a venda de uma mercadoria é mais fácil e, certamente, mais rentável do que assegurar a realização de um direito (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 96-97).

Mediante o exposto, o autor da disciplina Princípios Gerais de Administração Escolar e também da disciplina Organização e Gestão da Escola afirma orientar-se pela lógica do direito à educação e objetiva “[...] *contribuir para que as escolas se organizem em função deste direito*” (Idem, p. 97).

Entretanto, apenas a organização das escolas em função da educação enquanto direito subjetivo inalienável não é suficiente para que este direito seja garantido. No sistema capitalista de produção a educação escolar sempre será submetida às leis do capital, sendo que o grau de qualidade do ensino ofertado depende do poder aquisitivo de cada classe social. O proletariado, detentor apenas de sua força de trabalho, tem acesso universal à educação, no entanto, a qualidade da mesma não é universalizada e esta situação só será erradicada com a superação do sistema capitalista de produção.

É claro que não podemos esperar a instauração da sociedade socialista para modificar a escola e o ensino destinado à classe trabalhadora. Mesmo no capitalismo, a escola pode ser um importante instrumento para alcançarmos significativos avanços tendo em vista a revolução socialista. Certamente, “a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conhecimentos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2013a, p. 246).

De tal modo, defendemos que “[...] quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que seus agentes não tenham consciência disso” (Idem, p. 246-247). Neste caso, “o desafio é justamente fazer avançar essa essência da escola como *instituição socialista em si*, em direção a transformá-la numa *instituição socialista para si*” (Idem, p. 247, grifos do autor).

No que concerne à disciplina Gestão Curricular, seus principais objetivos visam “possibilitar a reflexão sobre as efetividades da gestão curricular, a partir dos conceitos e fundamentos do pensamento atual sobre o currículo voltado a uma escola democratizada; e analisar, bem como discutir o currículo para a escola democrática e sua gestão” (LEMES, 2013, p. 254).

Certamente, a gestão do currículo deve visar a democratização da educação escolar, entretanto, discordamos do fato que a referida democratização se efetive a partir da elaboração de um currículo multiculturalista que respeite e valorize as diferenças individuais.

Em suma, nos contrapomos à “[...] concepção na qual não existam as idéias (*sic!*) de saber universal, de superioridade da razão científica, de existência de uma ‘alta cultura’, sendo o currículo construído com base na valorização do saber cultural próprio do meio de origem do aluno e na valorização do cotidiano” (DUARTE, 2006, p. 84). A democracia se concretizará nas escolas a partir do momento em que o saber elaborado, o conhecimento científico deixar de ser propriedade exclusiva da classe hegemônica e ser socializado universalmente, em sua máxima amplitude e riqueza, ao proletariado.

A disciplina Avaliação Educacional e Escolar pretende: possibilitar o entendimento de que as decisões tomadas, na avaliação dos alunos, envolvem questões de natureza política, ética e teórico-metodológica; e que essas decisões não são neutras, já que definem a posição do avaliador frente ao papel e função da educação na sociedade; apresentar e discutir as orientações teórico-metodológicas da avaliação; favorecer a reflexão acerca da importância da tomada de decisões relacionadas ao o que e ao como avaliar e aos usos dos resultados da avaliação (GREGO, 2013, p. 12). Em virtude dos objetivos traçados, as ideias e o referencial teórico adotados na disciplina

[...] indicam o posicionamento de que a avaliação educacional deve estar a serviço de uma educação democrática e inclusiva, orientada para o desenvolvimento das potencialidades de cada criança e jovem, visando à sua inserção pessoal e profissional futura na sociedade atual, cuja riqueza se expressa na *pluralidade e diversidade dos indivíduos* que a constituem. Expressam, igualmente, o posicionamento de que a avaliação deve estar comprometida com a aprendizagem dos alunos, com o *respeito às diferenças individuais* e, em especial, com as *diferenças culturais* (Idem, p. 12, grifos nossos).

A perspectiva desta disciplina apoia-se na Pedagogia Multiculturalista, já apresentada em nosso segundo capítulo. A sociedade é vista como uma somatória de indivíduos que se diferenciam por diversos aspectos. Em vista disso, devemos respeitar as naturais diferenças e a pluralidade de culturas. A escola deve levar tais diferenças em consideração nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, inclusive nas avaliações, sendo que o desempenho dos alunos nas mesmas depende das diferenças individuais de cada um. Consequentemente, o fracasso ou sucesso nas avaliações depende da individualidade natural de cada aluno, sendo mais importante a troca e o respeito dos saberes de diferentes culturas do que a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Na visão geral da última disciplina do bloco 3, Gestão da Informação, há a diferenciação entre os termos *informação* e *conhecimento*. Para Schlünzen Júnior (2013, p. 10), “a informação é um conjunto de fatos e dados que encontramos em nosso cotidiano”. Já

“o conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento das informações recebidas, trocadas e compartilhadas diariamente” (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2013, p. 10). Diante disso, pretende-se possibilitar ao corpo discente:

- Compreender e refletir sobre a importância da gestão da informação na escola.
- Compreender, discutir e possibilitar a aplicação dos princípios da gestão da informação à situação de ensino e de aprendizagem, identificando os diferentes fatores que influenciam nesse processo.
- Instrumentalizar os discentes teoricamente e na prática para aplicar os conhecimentos sobre uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional.
- Identificar, nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, a influência das tecnologias no ensino e na aprendizagem.
- Identificar os inúmeros fatores envolvidos nas questões de redes de informação, tais como: armazenamento e produção de informações para melhoria da gestão das mídias na educação; avaliação e controle do uso das tecnologias (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2013, p. 11).

O autor apoia-se na epistemologia genética de Jean Piaget. Nesta perspectiva, os indivíduos constroem seus conhecimentos ao interagirem com o meio, ou seja, ao processarem as informações recebidas, trocadas e compartilhadas no cotidiano. Trata-se da interpretação do “[...] desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2006, p. 91).

Para a teoria construtivista, apoiada nos conceitos oriundos da biologia (adaptação, equilíbrio, assimilação e acomodação), não há diferença significativa entre o desenvolvimento social do psiquismo humano e os processos de desenvolvimento puramente biológicos (DUARTE, 2006).

A diferença fundamental entre os processos de adaptação, em sentido próprio e os de apropriação, reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas (LEONTIEV, 1978, p. 169).

Como vimos no início deste trabalho, o desenvolvimento psíquico humano se dá mediante processo de transmissão e de apropriação da cultura humana construída historicamente, sendo a interação e a adaptação, ao meio, insuficientes para o desenvolvimento de comportamentos superiores culturalmente formados.

A seguir temos a tabela com a distribuição da carga horária do trabalho de conclusão de cursos e dos estágios supervisionados.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E ESTÁGIOS – 510 HORAS	
Trabalho de Conclusão de Curso e Estágios	Carga Horária
Trabalho de Conclusão de Curso	210 horas
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	100 horas
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (anos iniciais)	100 horas
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	100 horas

Tabela 8 – Estágios supervisionados, trabalho de conclusão de curso e carga horária.

Fonte: Conselho do Curso de Pedagogia (2010).

O caderno de orientações para elaboração do trabalho de conclusão do curso esclarece que, devido ao perfil do aluno do curso de pedagogia em análise, abriu-se a possibilidade de os alunos realizarem trabalhos de diversas naturezas, como:

- Ensaio – Estudo de natureza teórica, fundamentado em cuidadosa revisão bibliográfica acerca de um tema.
- Relato de Experiência – Trabalho aliado à memória profissional, fundamentado em reflexão teórica que realize uma releitura de atos, fatos ou situações vivenciadas. Neste tipo de trabalho, não basta a descrição da experiência, é preciso sua interpretação e análise crítico-reflexiva.
- Relato de Pesquisa – Relatório de estudo realizado, incluindo trabalho de campo de natureza empírica, com necessária coleta de dados, sua sistematização e interpretação (MACHADO; LEMES, 2011, p. 12).

No estágio curricular, os alunos foram orientados e supervisionados pelo professor orientador de cada turma. “A questão central das atividades de estágio a ser enfatizada é a de aprimorar a capacidade de reflexão dos professores, sem abrir mão da busca de habilidades e competências específicas às áreas de atuação do pedagogo” (BORGES; MAGNONI, 2011, p. 12-13). Os estágios só poderiam ser realizados pelos alunos, após integralização de 50% da carga horária das disciplinas (CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010).

Levando em conta o fato de o curso tratar-se de formação em serviço, o aluno poderá, mediante comprovação de seu vínculo institucional e experiência, em cada uma das modalidades, na forma da legislação em vigor, ser dispensado de 50% da carga horária prevista para estágio em cada uma dessas modalidades previstas (Idem, p. 23).

Os alunos do curso eram professores já em exercício, e como a legislação delibera que professores nesta situação podem cumprir apenas metade da carga horária dos estágios concluímos que todos os discentes foram dispensados, segundo a lei, de realizarem 150 horas de atividades de estágio.

Levando-se em consideração o perfil dos alunos – trabalhadores – e que justamente por este motivo não têm condições de frequentar uma universidade presencial, devido à falta de tempo, questionamo-nos se estes alunos tiveram disponibilidade de tempo para realizarem as outras 150 horas de estágios, sendo que a maior parte destas deve ser cumprida no mesmo período de atividade laboral dos alunos, uma vez que não há aula noturna na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (sendo exceção o Ensino Fundamental I na modalidade Educação de Jovens e Adultos).

Enfim, o curso semipresencial de licenciatura em pedagogia UNESP/UNIVESP, iniciado em março de 2010, foi encerrado em 2013. Há interesses em dar continuidade ao curso em uma segunda edição. Na época de criação do curso, o Conselho Universitário da UNESP aprovou o atendimento de 5.000 alunos por meio do convênio UNESP/UNIVESP. Como a primeira edição ofereceu 1.350 vagas, tal aprovação tem sido utilizada para justificar a implantação da segunda edição do curso, além da relação custo/benefício na produção dos materiais didáticos, uma vez que estão todos prontos (UNESP, 2012).

Para Ana Maria da Costa Santos Menin, primeira coordenadora pedagógica UNESP/UNIVESP, o curso trouxe grandes contribuições aos alunos porque eles aprenderam a lidar com ambientes virtuais; fazer tarefas; disponibilizar materiais; trabalhar em outros ambientes; e conversar com colegas de outras salas. Em sua opinião, a qualidade do material, as diferentes mídias utilizadas e a oferta do curso a um público que dificilmente teria oportunidade de cursá-lo são razões suficientes para que novas edições sejam implantadas (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP, 2013).

Entre as aprendizagens destacadas anteriormente, apenas aspectos técnicos (manuseio das TIC, realização de tarefas) e de convivência (trabalho em grupo, diálogos entre os pares) são enfatizados. Já a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos, imprescindíveis para o exercício da docência, não é mencionada.

Em outra argumentação para a continuidade do curso ressalta-se:

[...] como condições ótimas e extremamente apropriadas para uma nova oferta, que a totalidade dos materiais pedagógicos já estão confeccionados (*sic!*) e, ainda, que toda a parte referente aos vídeos pedagógicos encontra-se em nosso acervo; com isso não será mais necessário o trabalho tão intenso da UNIVESP TV (UNESP, 2012, p. 5).

O fato de não ter atendido as 5 mil vagas aprovadas, a economia na produção dos materiais pedagógicos e o objetivo de “[...] eliminar o déficit formativo dos profissionais da educação e, assim, dotar as escolas do Ensino Fundamental de profissionais qualificados, possibilitando aos seus alunos, as condições necessárias ao exercício presente e futuro da cidadania” (UNESP, 2012, p. 5) são as principais justificativas na defesa da segunda edição do curso, que possivelmente será aprovada.

Quando as 5 mil vagas aprovadas pelo Conselho forem oferecidas, os materiais se tornarem obsoletos e não existirem mais professores apenas com formação em nível médio, quais serão os argumentos para a expansão da pedagogia na modalidade a distância na UNESP?

Levantamos a hipótese de que as questões temporais e geográficas ainda serão utilizadas como justificativas, assim como a argumentação que se trata de um instrumento de expansão e democratização do Ensino Superior. Além dessas questões, há um importante aspecto: a defesa que o EaD trata-se de uma “[...] nova solução de melhoria da qualidade desse ensino, no sentido de adequá-lo às exigências e características do século XXI” (BELLONI, 2012, p. 11). Frisamos que as referidas exigências e características são inerentes ao sistema capitalista de produção, em suma, trata-se de atrelar, mais uma vez, a educação às demandas do capital, e não às necessidades formativas da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A única maneira de liquidar o dragão é
cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas não
serve de nada.*

José Saramago

A partir dos anos 2000 no Estado de São Paulo, vários programas via EaD foram implantados objetivando a formação em nível superior dos professores em exercício, todos eles têm em comum o mesmo princípio norteador: defesa de que a transmissão de conhecimento é prejudicial à formação docente, sendo mais importante a valorização da prática cotidiana dos alunos, tomando-a como referência para a organização pedagógica dos cursos de formação de professores. Defendemos que

[...] os cursos de preparação de professores devem visar à *formação de seres humanos cultos*, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da *formação de indivíduos 'curtos'*, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração [...] (SAVIANI, 2004b, p. 49, grifos nossos).

No intento de compreender a atual política para formação de professores, estabelecemos como objetivo para esta pesquisa: identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de formação de pedagogos oferecidos pela UNIVESP.

Para tanto, primeiramente apresentamos o estofo teórico que subsidia esta pesquisa; em seguida defendemos a função social da escola e do trabalho docente, pesquisamos a história da formação de professores no Brasil e apresentamos uma proposta de formação docente baseada no referencial teórico adotado por nós; depois nos apropriamos da história e da legislação do EaD, bem como dos referenciais teóricos favoráveis e contrários dessa modalidade de ensino; e, para finalizar, analisamos a proposta pedagógica do curso de pedagogia da UNIVESP à luz dos conhecimentos oriundos dos demais capítulos deste trabalho.

Em nossa introdução lançamos os seguintes questionamentos: as TIC são apontadas como recursos didáticos ou como uma modalidade de ensino inovadora? Como elas se expressam na preparação para o futuro exercício profissional do professor em formação? Existe, na formação em análise, um tratamento específico para a relação entre a formação à distância e a futura atuação profissional presencial dos formandos? O EaD se insere na função social da educação pública, de atendimento das necessidades formativas da classe trabalhadora?

A análise dos dispositivos legais e o levantamento bibliográfico demonstraram que o EaD é considerado uma modalidade de ensino inovadora que utiliza as TIC como recursos didáticos na formação do professor, não existindo um tratamento específico ao fato, diga-se de passagem contraditório, de formar a distância professores cuja atuação profissional será

presencial. Enfim, avaliamos que o Ensino a Distância não se enquadra na função social da escola, defendida por nós no segundo capítulo, não atendendo as necessidades formativas do proletariado, uma vez que as Tecnologias da Informação e Comunicação estão sendo apropriadas pela burguesia e pelo Estado, com vistas a entoar o *canto da sereia* denominado expansão e democratização do Ensino Superior.

Porém, a essência desse encantamento consiste na oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. Esse modelo de formação apenas possibilita a conquista rápida de um diploma e a construção de competências necessárias à venda da força de trabalho, como por exemplo: flexibilidade, autonomia, criatividade, empregabilidade, reflexão, entre outras. Portanto, é preciso cautela para não cair no *canto da sereia* presente no discurso da expansão e democratização do Ensino Superior via EaD (MALANCHEN, 2007).

Para demonstrarmos nossa oposição a esse modelo de formação, apresentamos no primeiro capítulo a concepção de desenvolvimento humano e de educação escolar adotada por nós; e no segundo, uma proposta para formação de professores. Objetivando mais uma vez evidenciar a importância do ato de ensinar para o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas capacidades retomaremos, rapidamente, a relação entre desenvolvimento humano e educação escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

O homem para se tornar humano, ou seja, para desenvolver comportamentos culturalmente formados necessita ser submetido a processos de ensino e aprendizagem, em que o ser mais desenvolvido transmite ao menos desenvolvido as objetivações genéricas produzidas historicamente pelo gênero humano. Dessa forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano depende da educação escolar, diferentemente da epistemologia genética de Jean Piaget. Vigotski (2007, p. 88) explica que nos estudos experimentais de Piaget

[...] sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado escolar.

Certamente, a aprendizagem das crianças inicia-se antes delas começarem a frequentar a escola, no entanto, o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar se diferencia qualitativamente do aprendizado escolar, pois o primeiro refere-se às aprendizagens cotidianas, já na escola o aprendizado “[...] está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VIGOTSKI, 2007, p. 94), sendo que tal aprendizagem “[...] produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (Idem, p. 95). O autor defende que se trata da unidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento, em síntese,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

É nessa perspectiva que corroboramos com a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica: a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades, que só se efetivará mediante processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Para tanto, é preciso que o professor selecione, organize, distribua, dose e sequencie os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos; que se tenha plena consciência da importância dos conhecimentos clássicos na formação dos indivíduos; que se discirna o que é principal e secundário em educação escolar; que se tenha ciência da dialética entre conteúdo e forma na prática pedagógica; e por fim, que ao diferenciar o educando empírico do educando concreto se anule a defesa de que as vontades e interesses imediatos dos alunos devam conduzir a prática educativa. Relembramos que estes pressupostos foram explanados no primeiro capítulo deste trabalho.

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre a história, a legislação e as produções teóricas sobre o EaD, bem como a análise da proposta pedagógica do curso de pedagogia da UNIVESP, para finalizar nossa pesquisa, decidimos retomar as suposições citadas no parágrafo anterior a fim de, a partir delas, empreender a análise do Ensino a Distância.

A nova divisão social do trabalho docente ocasionada pela implementação do Ensino a Distância demonstra que o trabalho do professor de Ensino Superior tem sido cada vez mais parcelado e as ações inerentes à profissão docente como planejar, selecionar, organizar, distribuir, dosar, sequenciar, ensinar, avaliar, entre outras, são divididas entre vários profissionais, acarretando na alienação da categoria.

Os manuais utilizados no EaD, especificamente os materiais do curso de pedagogia da UNIVESP, evidenciam a secundarização da importância do acesso e da apropriação dos conhecimentos pedagógicos clássicos, em suma, os futuros professores não ampliam seu processo de desenvolvimento e humanização, pois são impedidos de se apropriarem, na fonte, das riquezas imateriais do campo pedagógico produzidas historicamente pelo gênero humano, e como consequência os alunos do curso também são submetidos a processos de formação alienantes, já que

uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano. Em outras palavras, toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo (DUARTE, 2006, p. 282).

Tendo em vista que a humanização só é promovida frente à apropriação das máximas conquistas do gênero humano, defendemos que o objeto principal do trabalho educativo na escola é a transmissão dos verdadeiros conceitos, ou seja, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que não podem, de forma alguma, ser substituídos por conteúdos secundários, como elementos do cotidiano, conhecimentos de senso comum, em suma, os tão proclamados temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entretanto, não é suficiente saber quais conteúdos e conceitos devem ser ensinados, urge que se viabilize o trabalho educativo buscando meios, técnicas, metodologias e recursos didáticos para ensinar os verdadeiros conceitos, ou seja, é preciso buscar as formas mais adequadas para se ensinar cada conceito de acordo com o nível de ensino, idade dos alunos, nível de aprofundamento desejado em cada conteúdo, etc.

Na análise da proposta pedagógica do curso de pedagogia da UNIVESP observamos a ênfase nas formas de ensino (vídeos, materiais impressos, discussões em grupo, reflexões, atividades, etc.), não obstante, os conteúdos atrelados a estas formas de ensino e recursos didáticos não são representativos das máximas conquistas do gênero humano, em suma, maior atenção é dispensada aos aspectos secundários, e o objeto principal da formação de professores é esquecido. Trata-se, na maioria das vezes, de conteúdos e reflexões das vivências pessoais e profissionais dos alunos, sob a negação da essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. A defesa de tal essencialidade

[...] representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide

sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir “algo novo”, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história (MARTINS, 2013, p. 298).

No entanto, para que os educandos se tornem sujeitos da história, devemos considerar no processo educativo as necessidades do educando concreto, e não os interesses do educando empírico. Dessa forma, não corroboramos

[...] com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (Idem, p. 297).

A proposta pedagógica do curso em análise considera apenas o aluno empírico ao priorizar a condução das discussões em sala de aula de acordo com os interesses e vivências do corpo discente. Enquanto educandos empíricos, os alunos do curso de pedagogia se interessam pelos aspectos imediatos do campo pedagógico; anseiam socializar e discutir suas experiências profissionais e pessoais; em suma, na maioria das vezes, querem opinar, dizerem o que pensam sobre determinado assunto. Entretanto, enquanto alunos concretos, eles necessitam da apropriação dos mais elaborados conhecimentos referentes ao campo: dos fundamentos da educação; da didática e da metodologia de ensino; e das políticas públicas para educação. A partir da apropriação destes conhecimentos os alunos estarão instrumentalizados para refletir sobre suas experiências profissionais e sobre a realidade da educação escolar à luz de um consistente embasamento teórico e prático. Apontamos

[...] a apropriação do patrimônio cultural como “ferramenta” imprescindível à existência humana, posto que a captação da realidade não assegura por si mesma o seu real conhecimento. Apenas como resultado das mediações do pensamento é que o objeto da captação torna-se inteligível e, assim sendo, é enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos, universais, adquirem sua máxima relevância (MARTINS, 2013, p. 312).

A análise crítica que destinamos ao Ensino a Distância na formação de professores não resulta “[...] de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional” (MARTINS, 2010, p. 29) com nossas crianças que têm o direito subjetivo e inalienável de se

desenvolveram plenamente ao se apropriarem das máximas riquezas (materiais e imateriais) da cultura humana. Tal apropriação só ocorrerá pelo intermédio do ato de ensinar: ação planejada e sistematizada do professor.

Certa vez, ouvimos de um aluno: – *Professora, não adianta me ensinar. Eu sou burro em matemática!* Em sua afirmação, o aluno reproduz, ainda que inconscientemente, a concepção que naturaliza o desenvolvimento humano e individualiza problemas que possuem gênese nas diferenças sociais e não nas diferenças biológicas.

O nosso aluno ainda não tem condições de compreender, e não precisa compreender agora, que ele não aprende porque vive numa sociedade de classes que impede os indivíduos de se humanizarem; de se apropriarem das mais ricas objetivações genéricas já produzidas pelo gênero humano. No momento, o que nosso aluno precisa entender é que ele não é burro, e que pode sim aprender matemática e tantas outras coisas, desde que alguém o ensine.

É pela defesa implacável do direito dos indivíduos, em especial de nossas crianças aprenderem língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, filosofia etc. que neste trabalho nos dedicamos a estudar a formação de professores, nos apropriando de elementos teóricos e práticos para nos opor a uma proposta pedagógica para formação docente que não forma professores aptos a exercerem a função precípua da categoria: ensinar!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.11, n.22, p. 313-25, mai/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>> Acesso em: 5 de jul. de 2014.

ALTHUSSER, L. (1998). **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Grall.

ALVES, G. L. (2005). **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados.

ALVES, J. R. M. (2006). A nova regulamentação da EAD no Brasil. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. p. 417-440.

ALVES, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta*. vol. 10. p. 83-92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em: 13 de jan. de 2013.

ANITELLI, F. (2008). Criado mudo. In: Teatro Mágico. **Segundo Ato**. São Paulo, SP: Gravadora independente, CD. Faixa 08.

ARCE, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. (2005). A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41-62.

_____. (2010). Educação a distância: “cavalo de Tróia” na formação do pedagogo? In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIR, J R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo, SP: Xamã, p. 77-86.

_____.; MARTINS, L. M. (Orgs). (2009). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea.

_____. (2010). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. (s.d.). Qual é o perfil do professor a distância? Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>> Acesso em: 02 de maio de 2014.

BANCO MUNDIAL. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Desenvolvimento na prática.* Washington DC; Banco Mundial. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/1995/01/5861676/higher-education-lessons-experience-la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>> Acesso em: 12 de abr. de 2014.

BARRETO, R. G. (2010). Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov.

BASTOS, J. A. S. L. A. (1997). Educação e tecnologia. **Educação & Tecnologia**. Curitiba: Cefet-PR, ano 1, n. 1, p. 1-19, abri.

BAUM, L. F. **O maravilhoso mágico de Oz**. São Paulo: Moderna, 2013.

BECKER, F. (1993). O que é o construtivismo? **Idéias**. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93.

BEHLER, B. RÜTHER, O. (1999). A brasilização da educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância.** São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 289-306.

BELLONI, M. L. (2010). Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos, SP: EdFSCar, p. 245-265.

_____. (2012). **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

BIELSCHOWSKY, C. E. (2009). Professores têm financiamento especial para comprar notebooks. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14220> Acesso em: 05 de maio de 2014.

BORBA, M. C.; SMOLE, K. S.; AMARAL, R. B. Conteúdos e didática de matemática: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.).

Caderno de formação: didática dos conteúdos. v. 7. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 10-19.

BORGES, G. L. A. (2012). Conteúdos e didática de ciências e saúde: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** didática dos conteúdos. v. 10. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 10-17.

_____.; MAGNONI, M. G. M. (2011). Fundamentos e orientações para o estágio curricular supervisionado. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** orientações de estágio curricular supervisionado. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 11-28.

BRASIL. (1969). Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observado na organização do curso de pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 113-117.

_____. (1993). O que é o Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

_____. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

_____. (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2014.

_____. (2002). Relatório da comissão assessora para educação superior a distância: portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>> Acesso em: 14 de abr. de 2014.

_____. (2004). Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em: 23 fev. de 2014.

_____. (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 13 de jan. de 2014.

_____. (2006). Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 13 de jan. de 2014.

_____. (s.d.) Projeto cidadão conectado – computador para todos. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/programa-computador-para-todos>> Acesso em: 05 de maio de 2014.

BRECHT, B. Nada é impossível de mudar. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2010/05/coletanea-de-poemas-bertolt-brecht.html>> Acesso em: 23 abr. 2013.

CAMBI, F. (1999). **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU).

CARRAHER, T. N.; CARRACHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. (1982). Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cad. de Pesq. São Paulo**, n.42 p. 79-86, Ago.

CARROLL, L. (2010). **Alice no país das maravilhas**. São Paulo, SP: Moderna.

CARVALHO, A. B. (2010). Filosofia da educação: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-12.

CARVALHO, A. M. P. (2001). A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122.

CARVALHO, B. (2009). **Entre o público e o privado, entre o anacronismo e a inovação: a política de implementação do ensino apostilado nas escolas municipais de ensino fundamental**. 148 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em licenciatura plena em pedagogia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.

_____.; COSTA, A. C. (2012). *Another brick in the wall: o apostilamento no ensino público como reedição do tecnicismo pedagógico*. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 159-173, maio./ago.

CENSO EAD.BR. (2012). Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil. Disponível: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf> Acesso em: 24 de mar. de 2014.

CENSO EAD.BR (2013). Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf> Acesso em: 24 de mar. de 2014.

COLL, C. S. (1994). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY. (1970). **To improve learning a report to the President and the congress of the United States**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

CONAE (2010). Conferência Nacional da Educação – Documento Final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em 7 abr. 2012.

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA. (2010). **Manual acadêmico do curso de pedagogia** – programa de formação de professores em exercício para a educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para gestão da unidade escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (s.d.). Universidade Aberta do Brasil: histórico. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21> Acesso em: 10 de abr. de 2014.

COSTA, A. C. (2009a). A pena de Tântalo: uma política de educação profissional para trabalhadores “sedentos” por trabalho. **Política e Sociedade**, v. 8, n. 15, p. 321-329, out.

_____. (2009b). Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A.C.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, p. 59-100.

_____. (2013). **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais**. Curitiba, PR: Appris.

DARIDO, S. C. (2012). Conteúdos e didática de educação física: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 10-20.

DOMENE, A. C. (2010a). Psicologia da educação: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação, cultural e desenvolvimento**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 90-92.

_____. (2010b). Psicologia do desenvolvimento: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação infantil – princípios e fundamentos**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 10-12.

DUARTE, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 44, p. 85-106, abr.

_____. (1999). **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18. p. 35-40. set./out./nov./dez.

_____. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: (porque Donald Shcön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago.

_____. (2004). Introdução: o bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 1-19.

_____. (2006). **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2007). **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. (2008). **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?**: quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49.

_____. (2011). Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 7-21.

_____. (2012). Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 149-166.

_____. (2013a). **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2013b). A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. Conferência de encerramento da XI Jornada do Histedbr proferida na UNIOESTE, campus de Cascavel, Paraná, em 25 de Outubro de 2013. Parte I. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xZkNZ-Frzgs>> Parte II. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LiSIgDVzdmA>> Parte III. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IHY6aNYElhI>> Acesso em: 08 de jan. de 2014.

_____.; ASSUMPCÃO, M. de C.; DERISSO, J. L.; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. (2012). O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2014.

FACCI, M. G. D. (2004). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados.

FARIA, A. L. G. (1986). **Ideologia no livro didático**. 4. ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados.

FARIAS, G. O tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, portaria dos 20% e o decreto 5.622/2005. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. p. 441-448.

FERNANDES, S. (2011). Extinção da Secretaria de Educação a Distância no MEC é prematura, avalia especialista. Disponível em:

<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/07/19/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/>> Acesso em: 28 de abr. de 2014.

FERREIRA, A. B. H. (1993). **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FÉTIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. (2010). Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIR, J. R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo, SP: Xamã, p. 154-174.

FONTE, S. S. D. (2007). Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.11, n.22, p.327-42, mai/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/11.pdf>> Acesso em: 05 de maio de 2014.

_____. (2010). Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte Conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 121-144.

_____. (2011). Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 24-42.

FRANZI, S. (2009). **Pedagogia do amor: a ideologia do poder transformador nas relações intersubjetivas na sala de aula**. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em licenciatura plena em pedagogia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.

FRIGOTTO, G. (1999). **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

GARCIA, D. J.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (2007). Afetividade e emoção: isso é possível a distância? In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, p. 183-192.

GASPARIN, J. L. (2002). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados.

GENTILI, P. (1998a). **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforme educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1998b). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 76-99.

GERALDO, A. C. H. (2006). **Didática de ciências e biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.

GIOMETTI, A. B. R. (2012). Conteúdos de didática de geografia: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. v. 9. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 10-19.

GONZALES, M. (2005). **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp.

GRAMSCI, A. (1995). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2004). **Cadernos do cárcere**. v.2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GREGO, S. M. D. (2013). Avaliação educacional e escolar. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: gestão escolar**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-15.

GRIGOLI, J. A. G. et. all. (1978). A expectativa do professor em relação ao aluno como manifestação da ideologia da classe dominante. **Plural**, s.l., n. 1, p. 39-51.

_____.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLOS, M. (2010). A escola como locus de formação docente: uma gestão bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr.

GUIMARÃES, C. M. (2010). Educação infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação infantil – princípios e fundamentos**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-25.

HOBSBAWM, E. (1995). **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, L. B. (2009). Ensino a distância e Universidade Aberta do Brasil: mitos a serem desfeitos. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 21-30, maio./ago.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. (2011). Inaf Brasil 2011: Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf> Acesso em: 17 de dez. de 2013.

INFORSATO, E. C. (2011). Didática geral. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação**: didática dos conteúdos. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-15.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2013). Censo da educação superior: 2011 (resumo técnico). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf> Acesso em 24 de mar. de 2014.

KATO, F. B. G.; SANTOS, S. A.; MARTINS, T. B. (2010). Da EAD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIR, J R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo, SP: Xamã, p. 13-31.

KERR, D. (2011). Conteúdos e didática de artes. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação**: didática dos conteúdos. v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-13.

KOSIK, K. (1976). **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KUENZER, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96.

_____.; MACHADO, L. R. S. (1986). A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 29-52.

LEMES, S. S. (2013). Gestão Curricular. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação**: gestão escolar. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 164-169.

LEONTIEV, A. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, K. (2009). Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 6-12, maio/ago.

LIMA, K. R. S. (2005). **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Tese. Doutorado em educação. 463f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro – RJ.

LIMA, L. O. (1971). **Mutações em educação segundo McLuhan**. São Paulo: Vozes.

LITWIN, E. (2001). Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, p. 13-22).

LOBO NETO, F. J. S. (1999) Fundamentos de educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância**: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 49-75.

_____. (2006). Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. p. 399-416.

LURIA, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

LUZ, L. (2013). Mulheres e EAD: uma análise de gênero sobre o perfil dos (as) acadêmicos (as) na educação a distância no Brasil. *Maiêutica: curso de Serviço Social*. v. 1, n. 1, p. 95-100. Disponível em: <<https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/SES/article/view/607>> Acesso em: 24 de mar. de 2014.

MACHADO, L. M.; LEMES, S. S. (2011). Orientações para elaboração do trabalho de conclusão de curso: o projeto de pesquisa. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação**: orientações para elaboração do trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 11-38.

MACHADO, L. M.; SILVA JÚNIOR, C. A. (2010). Ética e Cidadania: atividades. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: introdução à educação**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 107-115.

MAIA, C. MATTAR, J. (2007). **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.

MALANCHEN, J. (2007). **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** f. 225. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC.

MALATIAN, T. (2012). Conteúdos e didática de história: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. v. 8. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 56-67.

MARINS FILHO, L. A. (1980). Tecnologia educacional: um novo conceito? **Educação**. Brasília, ano 9, n. 34, p. 65-68, abr./jun.

MARQUES, H. J. (2008). **Reflexão ou inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco**. Dissertação. Mestrado em Educação. Curitiba, UFPR.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). (2011). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2005). **Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.

_____.; BATISTA, E. L. (Orgs.). (2012). **Pedagogia histórico-crítica: desafios perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados.

MARTINS, A. M. (2001). A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, p. 28-48, dez.

MARTINS, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em: 10 de abr. de 2014.

_____. (2007). **A formação da personalidade do professor: um foque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinado aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, p. 93-121.

_____. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-31.

_____. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 43-58.

_____. (2012). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** 249f. Tese de livre-docência. Departamento de Psicologia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.

_____. (2013). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados.

MARX, K. (2010). **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo, SP: Boitempo.

_____. (2011). **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

_____. (2013). **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital.** São Paulo, SP: Boitempo.

_____.; ENGELS, F. (2007). **A ideologia alemã.** São Paulo, SP: Boitempo.

MAZZEU, L. T. B. (2011). A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 147-168.

MEC. (2011). Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312>

Acesso em: 24 de mar. de 2014.

MELLO, G. N. (s.d). Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem. Disponível: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/ensinoporproj.pdf>> Acesso em 26 fev. 2013.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. (2002). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix. Disponível em:

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>> Acesso em: 08 ago. 2010.

MILL, D. (2012). **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus.

MINTO, C. A. (2009). Univesp é arremedo de ensino superior. Folha de S. Paulo, São Paulo, SP, 20 jun. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2006200909.htm>> Acesso em: 20 de jan. de 2014.

_____.; FÉTIZON, B. B. M. (2007). Ensino à distância: equívocos e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Campina Grande, PB, n. 39, p. 93-105, fev.

MINTO, L. W. (s.d). MEC-USAID. Verbete elaborado para o glossário do Histdbr. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm> Acesso em: 22 de fev. de 2014.

MONTEIRO, J. A. (2005). Ensino a distância: educação ou treinamento no PEC/FOR PROF? Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2005/monteiro_ja_me_mar.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2014.

MORAES, R. C. C. (2013). Entrevista: ensino superior - *community colleges*. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/ensino-superior-community-colleges-reginaldo-de-moraes>> Acesso em: 24 de maio de 2014.

MORAN, J. M. (2011). Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. (Org.) **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 45-86.

MOTTA, C. E. S. (2001). Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cad. CEDES**, vol.21, n.54, p. 82-89, ago.

NERY, A. C. B. (2010). Memória do Professor. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** introdução à educação. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 57-68.

NONO, M. A. (2010a). Educação infantil: abordagens curriculares. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** educação infantil – princípios e fundamentos. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-13.

_____. (2010b). Fundamentos e princípios da educação infantil. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** educação infantil – princípios e fundamentos. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 100-105.

NOVACK, G. (2006). **Introdução à lógica marxista.** São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann.

NÓVOA, A. (2010). Relação Escola/Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** introdução à educação. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 28-45.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP. (2010). **Manual do aluno:** curso de pedagogia – programa de formação de professores em exercício para a educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para gestão da unidade escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica.

_____. (2013). Curso de pedagogia semipresencial Unesp/Univesp. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/141173>> Acesso em: 21 de maio de 2014.

OLIVEIRA, E. M de. (2005) Educação a distância: a velha e a nova escola. **PUCviva**, São Paulo, ano 6, n. 24, p. 92-113, jul./set.

_____. (2009). Ensino a distância: exorcência do capitalismo. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 13-20, maio/ago.

PALMA FILHO, J. C. (2010a). História da educação: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** educação, cultura e desenvolvimento. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-17.

_____. (2010b). Políticas públicas de financiamento da educação no Brasil. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** introdução à educação. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 26-39.

_____. (2013). Legislação educacional: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). Caderno de formação: gestão escolar. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 9-17.

PASQUALINI, J. C. (2006). **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

_____. (2010). **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

_____; MARTINS, L. M. (2008). Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. *Psic. Educ.* n.27, p. 71-100. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>> Acesso em: 13 Ago. 2012.

PEÑA, M. D. J.; SANTOS, A. A.; SILVA, E. M. (2003). PEC/Formação de professores: uma proposta de educação a distância. *Cad. de Pós-Graduação em Educ., Arte e Hist. da Cult.* São Paulo, v. 3, n. 1, p. 59-65. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume3/PECFormacao_de_professores_uma_proposta_de_educacao_a_distancia.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2014.

PENEDO, L. (2013). Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=449385501823236&set=a.105041679590955.14502.100002553714853&type=1&theater>> Acesso em: 26 out. 2013.

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** Anped. nº 12, p. 5-21, set/out/nov/dez.

PIAGET, J. (1990). **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes.

PINHO, S. Z. (2010). Apresentação. In: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UNESP. **Manual do aluno:** curso de pedagogia – programa de formação de professores em exercício para educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão da unidade escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 9-11.

ROSSLER, J. H. (2006a). O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, p. 51-63.

ROSSLER, J. H. (2006b). **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados.

SANTOS, C. S. (2005). **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados.

SANTOS NETO, J. G. (2007). Redemocratização brasileira e educação. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-4/GT-04_07.htm> Acesso em: 06 maio 2008.

SÃO PAULO. (2012). Decreto nº 58.438 de 9 de outubro de 2012. Aprova o estatuto da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. Disponível em: <<http://univesp.br/sobre-a-univesp/quem-somos>> Acesso em: 20 de maio de 2014.

SÃO PAULO. (s.d.) PEC – Formação Universitária. Disponível em: <<http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html>> Acesso em: 26 de maio de 2014.

SAVIANI, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

_____. (2004a). O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**. v. 14 n. 28, p. 113-124, maio/ago.

_____. (2004b). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-52.

_____. (2007). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. (2009). **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2011a). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 197-225.

_____. (2011b). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2012a). **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2012b). Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-147.

_____. (2012c). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (s.d.) Concepção pedagógica produtivista. Verbetes elaborado para o glossário do Histdbr. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_produtivista.htm> Acesso em: 22 de fev. de 2014.

_____.; DUARTE N. (2012). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-36.

SCALCON, S. G. (2002). **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados.

SCHLEMMER, E. (2010). Inovações? Tecnológicas? na educação. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, p. 69-88.

SCHLÜNZEN, E. T. M. (2011). Eixo articulador: educação inclusiva e especial. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 144-147.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (2013). Gestão da informação. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: gestão escolar**. v. 4. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-13.

SCHÖN, D. (1987). **Educating the reflective practitioner**. Washington, DC, USA, AERA.

SILVA, C. S. B. (2003). **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SILVA FILHO, H. P. F. (1998). O empresariado e a educação. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 87 – 92.

SILVA JÚNIOR, C. A. (1994). **Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez.

_____. (2013). Princípios gerais da administração escolar. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: gestão escolar**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 94-99.

SILVA JÚNIOR, J. R. ; KATO, F. B. G.; SANTOS, S. A. (2010). Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIOR, J. R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo, SP: Xamã, p. 33-52.

STEMMER, M. R. G. (2010). A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, p. 125-145.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24.

TOSI, P. G. (2010). Aula inaugural. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: introdução à educação**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 9-26.

TOZONI-REIS, M. F. C. (2010a). Introdução à pesquisa científica na educação: atividades. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 186-198.

_____. (2010b). Introdução à pesquisa científica na educação: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 108-110.

_____. (2010c). Sociologia da educação: visão geral da disciplina. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-11.

TULESKI, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-144.

UNESCO. (1998a). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 4 de abr. de 2014.

_____. (1998b). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>> Acesso em: 12 de abr. de 2014.

_____. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>> Acesso em: 30 de abr. de 2014.

_____. (2010). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2014.

UNESP. (2009). Resolução UNESP nº 77, de 15 de dezembro de 2009. Cria o Curso de Pedagogia - Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar, modalidade a distância, a ser ministrado pela UNESP em convênio com a UNIVESP. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=1386704077&advquery=2009&infobase=resolu.nfo&softpage=Doc_Frame_Pg42&x=0&y=0&zz=>> Acesso em: 21 de maio de 2014.

_____. (2012). **Curso de Pedagogia**: Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar. São Paulo.

_____. (2013). Programa UNESP/UNIVESP. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/univesp/programa-unesp-univesp/>> Acesso em: 18 de maio de 2014.

_____. (2014). Estrutura curricular. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/univesp/grade-curricular/>> Acesso em: 19 de maio de 2014.

UNIVERSIA (2011). Universia: quem somos. Disponível em: <<http://www.universia.net/nosotros/pt-br/quem-somos/>> Acesso em 24 de maio de 2014.

UNIVESP (2014). Vestibular UNIVESP 2014. Disponível em: <<http://univesp.br/vestibular>> Acesso em: 19 de maio de 2014.

_____. (s.d.) O que é a UNIVESP. Disponível em: <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>> Acesso em: 21 de jan. de 2014.

VALENTE, J. A. (2010). O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógica de educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, p. 25-42.

_____.; MORAN, J. M. ARANTES, V. A. (2011). Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. (Org.) **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 109-134.

VIGOTSKI, L. S. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (2001). **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. (2003). **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

VOGT, C. (2010). Pedagogia semipresencial: novas fronteiras na educação. In: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UNESP. **Manual do aluno: curso de pedagogia – programa de formação de professores em exercício para educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão da unidade escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 14-15.

_____. (2014). Entrevista: presidente da UNIVESP explica os novos cursos oferecidos no segundo semestre. Disponível em: <<http://univesp.br/novidades/presidente-da-univesp-explica-os-novos-cursos-oferecidos-no-segundo-semester>> Acesso em: 24 de maio de 2014.

_____.; LOYOLLA, W.; ARCHANGELO J.; GIOVANNI, G. Di. (s.d.) **Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Ensino Superior.

VOORWALD, H. J. C. (2010). Pedagogia UNESP/UNIVESP. In: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UNESP. **Manual do aluno:** curso de pedagogia – programa de formação de professores em exercício para educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão da unidade escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 12-13.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. (2011). Conteúdos e didática de língua portuguesa e literatura. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** didática dos conteúdos. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 10-13.

_____.; BARBOSA, R. L. L. (2010). Educação e linguagem: atividades. In: UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). **Caderno de formação:** introdução à educação. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 124-134.

ZANELLA, J. (2005). O ensino sobe de nível: Programa Pedagogia Cidadã, que garante formação universitária a professores das primeiras séries das redes municipais do Estado, comemora a marca de 3.650 formados e convênios com 60 prefeituras. *Jornal UNESP*. Dezembro, ano XIX, nº 207. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/207/pedagogia.php>> Acesso em: 21 de maio de 2014.