

ALINE BITTENCOURT DOMINGOS

# CADERNOS PEDAGÓGICOS EM PERSPECTIVA

ESTUDO DE CASO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIASSELVI

**ALINE BITTENCOURT DOMINGOS**

# **CADERNOS PEDAGÓGICOS EM PERSPECTIVA**

**ESTUDO DE CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIASSELVI**



**CAPIVARI DE BAIXO**

**2022**

**Editora** FUCAP – 2022.

**Título:** Cadernos pedagógicos em perspectiva: estudo de caso do curso de pedagogia da Uniasselvi.

**Autor:** Aline Bittencourt Medeiros.

**Capa:** Andreza dos Santos.

**Revisão:** Do Autor.

**Editoração:** Andreza dos Santos.

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Expedito Michels (Presidente)

Emillie Michels

Andreza dos Santos

Dr. Diego Passoni

Dr. José Antônio da Silva

Dr. Nelson G. Casagrande

Dr. Roberto M. da Silveira

Dr. Rodolfo Lucas Bortoluzzi

Dr. Rodrigo Luvizotto

Dra. Jamile Marques

Dr. Hamilcar Boing

Dra. Beatriz M. de Azevedo

Dra. Patrícia de Sá Freire

Dra. Joana Dar’c S. da Silva

Dra. Solange Maria da Silva

Dr. Paulo Cesar L. Esteves

Dra. Adriana C. Pinto Vieira

D672c

Domingos, Aline Bittencourt.

Cadernos pedagógicos em perspectiva: estudo de caso do curso de pedagogia da Uniasselvi. / Aline Bittencourt Domingos. Capivari de Baixo: Editora FUCAP, 2022.

ISBN: 978-65-87169-32-3

1. Educação – pedagogia. 2. Pedagogia - Brasil. I. Título.

CDD 370.981

(Catalogação na fonte por Andreza dos Santos – CRB/14 866).

Editora FUCAP – Avenida Nilton Augusto Sachetti, nº 500 – Santo André, Capivari de Baixo/SC.  
CEP 88790-000.

Todos os Direitos reservados.

Proibidos a produção total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.



Publicado no Brasil – 2022.

## AGRADECIMENTOS

---

A Deus, pela vida e por propiciar esse caminho evolutivo.

A minha mãe, meu pai e minha irmã, grandes incentivadores.

A minha grande amiga Jacqueline que sempre se fez presente com palavras de encorajamento e carinho.

A amiga Karin, inteligentíssima, pelas leituras, conversas, feedback e conselhos.

Ao meu orientador Dr. Christian Muleka Mwewa, que em um dado momento deixou de ser, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

A minha atual orientadora Dr.<sup>a</sup> Márcia Buss Simão, que me acolheu de braços abertos, pelos momentos partilhados sem esmorecimento, reconheço sua dedicação e competência.

Ao professor Dr. Clóvis Nicanor Kassick, por compor minha banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e análise significativas, exemplo de profissional a ser seguido.

Ao Programa de Pós-Graduação da Unisul, representado pela professora Dr. Maria da Graça Nóbrega Bollman e à todos os professores que fizeram parte deste caminhar.

## DEDICATÓRIA

---

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e amor incondicional.

A minha filhinha, que participou do primeiro ano do mestrado no meu ventre,  
meu amor sem fim.

## APRESENTAÇÃO

---

Este livro traz à luz um rico debate acerca do capital intelectual, no qual torna-se indispensável à sociedade nos dias atuais. A Educação é para os indivíduos um grande desafio, haja visto, o número exorbitante de atrativos ofertados pela sociedade do capital, esta, onde ao mesmo tempo que usa as Tecnologias da Informação e Comunicação para alienação social é a responsável pelo advento na qualidade e na democratização do Ensino Superior, não só na América Latina, como em todo o mundo.

O Brasil, sendo um país em desenvolvimento, com uma grande expansão territorial, viu na Educação a Distância a mola mestra para superar as desigualdades de ensino, possibilitando aos indivíduos o acesso ao Ensino Superior, de forma que o mesmos pudessem organizar sua rotina de estudo, não havendo necessidade de mudar drasticamente seu cotidiano, seu trabalho e seu convívio familiar.

Estudar e compreender os paradigmas pedagógicos que sustentam os conteúdos curriculares na Educação a Distância, mais precisamente os livros didáticos do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci é o maior objetivo da obra, pois representam um avanço incipiente na inclusão de perspectivas mais críticas e reflexivas aos acadêmicos, principalmente se tratando da relação teoria e prática, da interdisciplinaridade, da transversalidade e interculturalidade, desafio à ser desbravado no decorrer da obra.

Aline Bittencourt Domingos

Capivari de Baixo, 2022.

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	9
1.2 OBJETIVOS .....	10
1.3 JUSTIFICATIVA .....	11
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO.....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
2.1 CONCEITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	15
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO .....	19
2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	21
2.4 MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	24
2.4.1 Estrutura de recursos humanos em educação à distância .....	28
2.5 ESTRUTURAS PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E PEDAGÓGICOS.....	40
2.5.1 Organização curricular .....	41
2.5.2 Avaliação .....	41
2.5.3 Polos de apoio presencial .....	42
2.5.4 Coordenação acadêmica-profissional .....	43
2.5.5 Material didático .....	44
2.6 MODELOS DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO .....	46
2.7 ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	51
2.8 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS .....	55
2.8.1 Ensino: as abordagens do processo .....	55
2.9 GERAÇÕES E PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	66
2.9.1 Pedagogia cognitivo-behaviorista .....	66
2.9.2 Pedagogia socioconstrutivista .....	69
2.9.3 Pedagogia conectivista .....	73
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>78</b>
3.1 CARACTERIZAÇÕES DO ESTUDO .....	78
3.2 UNIVERSO DO ESTUDO .....	78
3.3 ACESSO AOS DADOS DA PESQUISA .....	79
3.3.1 Seleção dos cadernos pedagógicos .....	80
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.5 ELEMENTOS DE ANÁLISE .....	86
<b>4 ESTRUTURA PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA: o curso de pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci .....</b>	<b>89</b>

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI .....	89
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA .....	90
4.3 DESCRIÇÕES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS INTITULADOS “SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO” E “EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS EDUCATIVA” .....	96
4.3.1 Análise dos cadernos pedagógicos intitulados “Sociologia Geral e da Educação” e “Educação, sociedade e práxis educativa. ....	99
4.4 Descrição dos cadernos pedagógicos intitulados “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” ..	116
4.4.1 Análise dos cadernos pedagógicos intitulados “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” ...	119
4.5 Descrição dos cadernos pedagógicos intitulados “Didática e avaliação” e “Didática e formação do professor” .....	129
4.5.1 Análises dos cadernos pedagógicos intitulados “Didática e avaliação” e “Didática e formação do professor” .....	131
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução serão apresentados a problemática da pesquisa, os objetivos gerais e específicos do projeto, a justificativa do tema proposto baseada nos critérios de relevância, e, por fim, a forma como a dissertação está estruturada.

### 1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A sociedade passou por diversas mudanças até atingir a configuração que apresenta atualmente. De acordo com Crawford (1994) vivíamos inicialmente em uma sociedade primitiva baseada principalmente na coleta de alimentos, caça e pesca; posteriormente passamos a uma sociedade agrícola, centrada na produção e consumo de alimentos; depois tivemos o período da sociedade industrial, na qual o capital físico era o principal recurso; e, por fim, nos encontramos na chamada “sociedade do conhecimento”, na qual o capital intelectual é o principal recurso.

Desta forma, em uma sociedade em que o capital intelectual tornou-se imprescindível, o conhecimento é fator distintivo e fonte de vantagens competitivas. Nesse contexto, a educação aparece como principal fonte de desenvolvimento, tanto pessoal quanto para o país como um todo.

Todavia, em países em desenvolvimento e com grande extensão territorial, como é o caso do Brasil, a expansão da educação superior é um desafio para os governantes (PACHECO, 2010) e a educação a distância surge como uma alternativa para superar este desafio, devido ao seu potencial para minimizar os problemas territoriais e democratizar o ensino superior no país (PACHECO, 2007).

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a educação a distância pode ser caracterizada pela separação geográfica entre professores e alunos durante todo ou a maior parte do tempo em que aprendem e ensinam, sendo a transmissão de informações e as interações estabelecidas, na maioria das vezes, através de alguma tecnologia de informação e comunicação.

Segundo Schmitt (2013) na primeira década do século XXI houve um crescimento significativo da modalidade a distância no Brasil, inclusive no ensino superior. A autora destaca que o surgimento da Universidade Aberta do Brasil foi um dos marcos dessa expansão. De acordo com Segenreich (2010) desde a institucionalização da educação a distância como integrante do sistema de educação

formal no Brasil, pela Lei n. 9.394 (que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996), tal modalidade de educação vem alcançando um espaço crescente na educação superior.

Os dados divulgados pela ABED (2013) demonstram um aumento de 52,2% no número de matrículas na modalidade EaD em 2012, em relação a 2011. O total de matrículas foi de 5.772.466, sendo 5,8% nas disciplinas de EaD dos cursos presenciais autorizados (336.223), 19,8% dos cursos autorizados (1.141.260) e 74,4% dos cursos livres (4.294.982). Quanto ao número de conclusões dos cursos foi registrado um total de 1.589.374, sendo 2,5% nas disciplinas de EaD dos cursos presenciais autorizados (41.149), 7,6% dos autorizados (122.092) e 89,7% dos livres (1.426.133).

Estes números demonstram a expansão quantitativa da educação a distância no país, o que justifica, inicialmente, o interesse por tal objeto de estudo, todavia, aspectos relacionados a qualidade da educação ainda precisam ser desvendados. Nesse âmbito, entende-se que o estudo das estruturas principais que compõem o sistema de educação a distância, tais como estruturas pedagógicas, que é o objeto desta dissertação; físicas e de pessoas, possam contribuir para o avanço dessas discussões. Assim sendo, a **problemática da presente pesquisa** consiste em responder a seguinte questão: Como se caracterizam os cadernos pedagógicos de uma instituição de ensino catarinense que atua na modalidade de Ensino a Distância?

Para responder a esta pergunta foram delineados alguns objetivos que serão apresentados a seguir.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar como se caracterizam e quais paradigmas pedagógicos sustentam os cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci que atua na modalidade de Ensino a Distância, tendo em vista as mudanças ocorridas nos mesmos.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Contextualizar a instituição de ensino pesquisada e os recursos pedagógicos utilizados.
- b) Evidenciar o percurso histórico do curso de pedagogia a distância da instituição pesquisada.
- c) Evidenciar e analisar a metodologia privilegiada na elaboração dos cadernos do curso de pedagogia.
- d) Analisar mudanças ocorridas nos cadernos pedagógicos no período entre 2007 e 2013.
- e) Identificar os paradigmas pedagógicos que sustentam os recursos pedagógicos e possibilidades a serem contempladas na elaboração dos cadernos para o curso de pedagogia.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Para justificar a presente pesquisa foram adotados três pilares propostos por Roesch (1999): primeiro sobre a originalidade da pesquisa, segundo sobre a relevância e importância da pesquisa, por fim será tratado sobre a viabilidade dessa investigação.

Quanto ao primeiro tópico, a originalidade da pesquisa, ela se caracteriza como inovadora por analisar cadernos pedagógicos nunca antes estudados. Foi realizada uma pesquisa<sup>1</sup> no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nessa busca foram identificados cinco trabalhos que abordavam o EaD das instituições.

Com relação ao segundo pilar, a relevância de construir uma pesquisa dessa natureza, destaca-se que a educação aparece na sociedade atual como fator primordial para o desenvolvimento de um país, tanto no que tange aspectos econômicos, como em questões relacionadas ao desenvolvimento social e cultural.

No Brasil, historicamente, as oportunidades de educação de qualidade, especialmente em nível superior, estiveram concentradas em grandes centros urbanos, excluindo as regiões periféricas. A grande extensão territorial de nosso país agravou ainda mais essa situação, pois o foco em áreas centrais do país fez com que

---

<sup>1</sup> Para a pesquisa foram utilizados os seguintes termos “Educação à distância”. Não foram colocados critérios específicos como procura em “Título, resumo, etc.”

a parcela desfavorecida da população, quanto às oportunidades de ensino, ganhasse proporções gigantescas, o que acarreta um grande impacto social.

Desta forma, a educação a distância surge como uma alternativa para aumentar as possibilidades de acesso ao ensino, devido a sua flexibilidade que permite avançar as fronteiras territoriais com maior facilidade e dar condições à pessoas que não possuem grande mobilidade para, por exemplo, se deslocar frequentemente para uma instituição de ensino presencial e até mesmo mudar de cidade e estado, ou necessitam de uma alternativa de educação que se adeque a sua rotina de vida (trabalho, família, lazer).

De acordo com Niskier (2000, p. 49):

A EaD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Essas potencialidades da EaD fizeram com que ela aumentasse vertiginosamente nos últimos anos, difundindo-se para as mais diversas partes do país, através de instituições de ensino públicas e privadas e a oferta vários cursos. De 2011 para 2012 houve um aumento de mais de 50% das matrículas e a marca de quase 5,8 milhões de inscritos em cursos oferecidos (ABED, 2013).

De acordo com dados fornecidos por ABED (2013), no Brasil, em 2012 haviam quase 6 milhões de matrículas no Ensino a distância sendo que 1/3 delas se encontravam na região sul do país. Em relação ao ano de 2011, isso significou um aumento de 52,5% de matriculados em relação ao ano anterior.

Além disso, em 2012, houve uma redução da evasão em relação ao ano anterior, correspondendo em 11,74% de alunos desistentes em cursos autorizados. As principais causas apontadas para a evasão foram: falta de tempo para o estudo e para participar do curso (23,4%), falta de adaptação à metodologia (18,3%) e aumento de trabalho (15%). Nesse sentido, esse trabalho se torna importante por verificar a existência de alguma relação de causa e efeito entre os recursos físicos e humanos como uma forma de reduzir a evasão dos alunos nos cursos a distância (ABED, 2013).

Todavia, mesmo considerando todos os potenciais da EaD, julga-se de extrema importância o estudo dessa modalidade de ensino e seus recursos, pois, mais que o aumento quantitativo dos índices de educação, a qualidade dela é fator essencial.

Portanto, acredita-se que o estudo empírico de experiências de educação a distância contribua de forma relevante para a análise do quadro educacional do país e para o avanço da temática enquanto teoria e prática. De acordo com Alonso (2010, p. 1326):

Antes de implicar EaD como metodologia (Moore, 1990) ou estratégia (Garcia Garrido, 1989), reconhecer suas particularidades e, com isso, fundamentar projetos/programas que integrem as finalidades da formação com elementos curriculares, metodológicos e de processos/procedimentos de acompanhamento e avaliação, entre os mais relevantes, seria “via” importante para se pensar a expansão do ensino superior, em consequência dessa modalidade, de maneira a não se estandardizar o ensino.

Nesse trabalho, a opção por analisar especificamente os cadernos pedagógicos do curso de pedagogia da referida instituição que atua na EaD deve-se a uma necessidade de delimitação do campo de pesquisa e, especialmente, à relevância desse aspecto para a qualidade educacional e os seus resultados efetivos.

O último, mas não menos importante tópico a ser analisado, a viabilidade da pesquisa, visa explicar como será possível concretizar essa investigação. Ela poderá ser concluída pela experiência que a pesquisadora possui no campo sobre Educação a distância, e pela disponibilidade de informações por ser tutora em um dos locais onde o estudo será realizado.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

O presente trabalho apresenta a seguinte estrutura: apresenta-se inicialmente os principais referenciais teóricos que sustentam o trabalho. Portanto, são apresentados temas relacionados a Educação a distância, em especial sua conceituação e histórico no Brasil e no mundo, os modelos de EaD e estruturas referentes ao mesmo, com especial ênfase sobre o material didático e, por fim, apresenta-se abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino tradicional e a distância.

Posteriormente, estão dispostos os procedimentos metodológicos que caracterizam a pesquisa empírica, destacando a caracterização do estudo, o universo

da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, as categorias de análise e os procedimentos de análise dos dados.

A seguir, a análise é apresentada, destacando a caracterização do Centro Universitário estudado e de seu curso de pedagogia, a descrição e análise dos cadernos pedagógicos, com base no elementos de pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são resgatados os objetivos e elementos de pesquisa, e apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo serão apresentadas as principais bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. São destacados inicialmente aspectos relacionados à educação a distância no que tange as diferentes perspectivas relacionadas a sua conceituação, caracterização e histórico, tanto em nível nacional como em nível mundial. Em um segundo momento salienta-se os principais modelos de educação a distância. A seguir, ressalta-se a estrutura de recursos humanos em educação a distância, destacando os papéis dos principais atores que viabilizam o processo educativo: gestores, docentes e tutores. Posteriormente, destaca-se questões ligadas a estrutura pedagógica inerente aos sistemas de EaD, em especial o material didático e seus modelos de avaliação. Por fim, destaca-se abordagens pedagógicas de forma geral e especialmente relacionadas a EaD.

### 2.1 CONCEITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O conceito de Educação a distância (EaD) é bastante difuso e apresenta ênfases e abordagens diferenciadas quanto à sua definição, limites e possibilidades. De acordo com Pacheco (2010) muitas são as definições encontradas, todavia existe um consenso sobre o fato de a EaD tratar-se de uma modalidade de educação na qual as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas predominantemente sem que alunos e professores estejam, simultaneamente, no mesmo espaço físico.

Para Moore e Kearsley (2007) a essência da EaD está na separação geográfica entre professores e alunos durante todo (ou maior parte do tempo) em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, mediante o uso de tecnologias que permitam o fluxo de informações e que se estabelecem interações entre os envolvidos. Segundo esses autores, a EaD pode ser definida como um “aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do local da educação, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (Moore e Kearsley, 2007, p. 39).

Aretio (1994) analisou uma série de conceitos de Educação a distância (no período de 1972 a 1987), verificando a existência de oito aspectos essenciais nessas

definições, são eles: i) a separação entre professor e aluno (separação espaço-temporal); ii) utilização de tecnologias de comunicação (cartas, rádio, televisão e internet são exemplos de tecnologias da comunicação que permitem a interação entre os atores envolvidos na EaD); iii) organização, apoio e/ou tutoria (na EaD é necessária uma equipe que administre os recursos suportam o estudo independente); iv) aprendizagem independente (permite ao aluno controlar o seu próprio tempo e ritmo de estudo); v) comunicação bidirecional (são necessárias condições que permitam ao aluno estabelecer relações essenciais para a aprendizagem); vi) enfoque tecnológico (o uso de tecnologias da informação e comunicação permitem o contato entre alunos, professores e tutores, além do armazenamento, difusão e acesso facilitado às informações); vii) comunicação massiva (os cursos são utilizados por um grande número de estudantes e, portanto, tem um custo menor que cursos presenciais correspondentes); viii) procedimentos industriais (a aprendizagem apresenta traços como a divisão do trabalho, mecanização e automação e aplicação de princípios organizacionais).

Na tentativa de sistematizar essas características em uma única definição de EaD, Aretio (1994) a caracterizou como um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, o qual substitui a interação presencial entre professor e aluno como meio de ensino, por uma ação sistemática e conjunta de diferentes recursos didáticos e suporte de uma organização tutorial, que propicie a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Como lente teórica desse trabalho, a perspectiva de EaD adotada é apresentada por Simonson (2006) ao destacar que a educação a distância se refere a um processo de educação formal, que é baseado em uma instituição onde o grupo de aprendizagem se separa e na qual são utilizados sistemas de telecomunicações interativos que conectam estudantes, recursos e instrutores. Este autor desmembra esta definição em quatro elementos principais, a saber: a) a EaD é baseada em uma instituição e, portanto, é diferente do auto-estudo; b) a separação entre professor e aluno não é apenas geográfica, mas, também, temporal; c) utiliza telecomunicações interativas, nas quais a interação pode ser síncrona (produzida ao mesmo tempo) ou assíncrona (produzida em tempos diferentes), e; d) conecta recursos, estudante, e instrutores, permitindo que o processo educativo ocorra. (SIMONSON, 2006).

Moore e Kearsley (2007) destacam que a Educação a distância tem como objetivo atender uma série de necessidades do mundo atual, que estão relacionadas à



aspectos como proporcionar oportunidades de aprendizado e treinamento e de melhorias e atualização de aptidões; reduzir os custos dos recursos educacionais; fomentar a qualidade das estruturas educacionais existentes e melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimentos; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar, e; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Essa gama de possibilidades da EaD relaciona-se com as características principais dos estudantes de cursos a distância, que são caracterizados por Aretio (2002) da seguinte forma: heterogeneidade na idade, em competências e em nível; lugar de estudo em casa, no trabalho, diferentes cidades; aprendizagem livre (independente); envolve principalmente trabalhadores (adulto); menor interação social; estudo como atividade secundária e; o currículo é determinado pelo estudante.

No caso específico da educação para adultos, Pereira (2003, p.20) ressalta que o EaD é adequado “por razões de ordem social, econômica ou educacional, não podem frequentar cursos regulares e, também, para aqueles que desejam apressar a conclusão de cursos ou simplesmente desejam estudar por interesse ou prazer pessoal”, ou seja, uma parcela da população com necessidades específicas, que não são facilmente atendidas pelas formas tradicionais de ensino. De acordo com Pacheco (2010) grande parte do público da Educação a distância é formado pela população adulta, que se beneficia das vantagens oferecidas por essa modalidade de ensino:

Quaisquer que sejam as razões – por não poderem frequentar cursos presenciais, porque trabalham ou precisam permanecer no lar -, os adultos podem considerar os cursos a distância mais práticos do que frequentar cursos de tempo parcial, diurnos e noturnos. Para alguns, não há alternativa possível. Outros podem preferir estudar a distância. Qualquer que seja a razão, muitos adultos buscam o ensino a distância e estudam diferentes conteúdos por razões variadas (PEREIRA, 2003, p. 20).

Pacheco (2010) utiliza as perspectivas de Rumble (2003) e da Unesco (1997) para destacar os benefícios da EaD para os empregadores, governos e para os estudantes. Segundo a autora dentre os benefícios da modalidade a distância é possível destacar que os empregadores podem ganhar com a alta qualidade de ensino e promoção profissional ao menor custo possível, no próprio local de trabalho; além da EaD permitir o aperfeiçoamento de habilidades, o aumento da produtividade

e a promoção de uma nova cultura de aprendizagem, além de significar, para o empregador, uma divisão de custo e de tempo de treinamento e maior mobilidade do treinamento, pois os custos de formação, como o tempo do funcionário, são transferidos da empresa ao empregado, como por exemplo o fato de que os funcionários podem estudar sem a necessidade de se afastar do trabalho. Para os governos, a autora destaca que o potencial da modalidade a distância reside

(...) no aumento da capacidade dos sistemas de educação e treinamento, na possibilidade de alcançar grupos-alvo com acesso limitado à educação e ao treinamento convencional, na possibilidade de apoiar e melhorar a qualidade e relevância de estruturas educacionais existentes, na possibilidade de obter maior eficiência financeira na educação e no treinamento e de promover inovações e oportunidades de aprendizagem permanente (PACHECO, 2010, p. 63).

Já as vantagens para os estudantes, são destacadas pelas autoras pelo fato do EaD proporcionar acesso mais fácil e uma maior flexibilidade na educação, assim como a maiores possibilidades de conciliar trabalho e educação. É importante salientar ainda que outra vantagem do EaD está relacionada ao seu alcance, mais democratizado, tendo em vista que a sua flexibilidade e individualidade quanto à diversidade da demanda proporcionam a oportunidade e oferecem oportunidade de continuação de estudo aos alunos situados em regiões distantes dos centros de ensino ou portadores de necessidades especiais, temporárias ou permanentes, e também aos adultos (PACHECO, 2010).

De forma geral, verifica-se que, ainda que não haja consenso quanto a um conceito único de EaD, algumas características são comuns à todas as abordagens, conforme observado ao longo do texto. A modalidade a distância apresenta possibilidades, não apenas para os seus estudantes, mas também para empregadores e governos, os primeiros por terem acesso a uma mão de obra mais qualificada e menos dispendiosa em termos de formação intelectual, e para os segundos como uma forma de ampliação das políticas públicas de educação, melhorando progressivamente as condições de vida da população e contribuindo para o desenvolvimento do país.

## 2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO

Delimitar as fronteiras históricas do Ensino a Distância, é de certa maneira, uma tarefa difícil, devido a quantidade de opiniões existentes sobre o campo (VILAÇA, 2014; HERMIDA; BONFIM, 2006). No entanto, pode-se dizer que o desenvolvimento tecnológico, principalmente pela invenção da imprensa, é frequentemente tratado como marco inicial do surgimento do EaD (VILAÇA, 2014).

Como colocam Bastos, Cardosos e Sabatini (2000) *apud* Hermida e Bonfim (2006) antes da invenção da imprensa, que propiciou a produção do livro, o ensino era pouco difundido feito de forma artesanal. Devida a tal inovação, impulsionou-se o processo da alfabetização das grandes camadas populacionais, alavancando os processos educacionais na Europa.

Tratando sobre o EaD como é conhecido atualmente, como uma forma de aprendizado onde o professor e o aluno estão distantes entre si, existem registros do ano de 1720 de cursos de taquigrafia a distância, na Suécia e na Inglaterra, oferecidos através de anúncios de jornais. Todavia, somente no final do século XVIII e começo do século XIX, em função do desenvolvimento de meios de transportes e de comunicação, através dos correios e de trens, que houve a institucionalização do EaD, com o oferecimento de cursos por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2007; MAIA; MATTAR; 2007).

Um dos grandes marcos da EaD foi um anúncio publicado na Gazzette de Boston, em 1728, pelo professor de taquigrafia chamado Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (SARAIVA, 1996 *apud* ANDRADE; LOPES, 2012, p. 3).

Em meados de 1890, houve o aumento da oferta desses cursos, assim como a possibilidade de titulação do aluno, na Alemanha e nos Estados Unidos, ao terminar o seu curso (SIMONSON, 2006). Segundo Hermida e Bonfim (2006), a partir do início do século XX, até a Segunda Guerra Mundial, houveram melhorias das tecnologias aplicadas ao ensino à distância, devido aos “novos” meios de comunicação em massa, como o rádio, a televisão e ainda precariamente a internet.

Moore e Kearsley (2007) esclarecem que na Europa, ocorreu uma nova a expansão do EaD, através de gravações de áudio, que antes eram usadas para

educar pessoas cegas no ensino de idiomas, combinados com a correspondência. Além disso, em 1934 iniciaram os primeiros experimentos com a utilização da televisão no EaD. Sobre o rádio, Andrade e Lopes (2012, p.4) comentam que:

O advento do rádio, no início do século XX, possibilitou a ampliação de EaD, caracterizando-se como uma nova onda. Essa tecnologia passa a ser utilizada em vários países. Depois da primeira metade do século XX, observam-se programas com base na propagação da construção de conhecimentos, fazendo uso de sistemas de radiodifusão e uma articulação entre o rádio e o material impresso na organização do currículo escolar.

A década de 1960 foi marcada pela utilização da tecnologia televisiva na transmissão das aulas, apesar de que a tecnologia a satélite, só tenha se expandido e se consolidado na década de 80, com o investimento dos Estados Unidos e do Canadá, permitindo uma melhor qualidade e velocidade nessa nova tecnologia (MOORE, KEARSLEY, 2007; SIMONSON, 2006).

Através dessas novas tecnologias, que se tornou possível a criação de uma universidade a distância. A Open University na Inglaterra, e a FernUniversität na Alemanha, foram criadas em 1969 e ofereceram cursos em 1971. Hoje ambas possuem milhares de alunos, usando as tecnologias faladas anteriormente e as novas que serão faladas posteriormente (SIMONSON, 2006).

A partir da década de 1980 que se introduziu o recurso de teleconferência audiovisual como artefato tecnológico do EaD. Essa época, segundo Moorey e Kesley (2007) é conhecida como a quarta geração do EaD. Posteriormente, já na década de 90, foi introduzida a internet, que hoje se tornou ferramenta fundamental na condução de cursos a distância, se tornando para o mesmo autor a quinta geração. A comparação das gerações segundo Moorey e Kesley (2007) e Maia e Mattar podem ser vistas nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - As cinco gerações do EaD segundo Moorey e Kesley (2007).

<b>Geração</b>	<b>Tempo</b>	<b>Meio</b>	<b>Recurso Tecnológico Básico</b>
1ª Geração	1850	Correspondência	Materiais Impressos, Livros e Apostilas.
2ª Geração	1960	Transmissão por Rádio e Televisão	Rádio, Vídeo, Televisão, Vídeo Cassete, etc.
3ª Geração	1969	Universidades Abertas	Rádio, Vídeo, Televisão, Vídeo Cassete, Materiais Impressos.
4ª Geração	1980	Teleconferências	Teleconferência audiovisual.
5ª Geração	1995	Internet	Internet, Vídeos, Animações, Fóruns, etc.

Fonte: Adaptado de Moorey e Kesley, (2007).

Quadro 2 - As três gerações do EaD segundo Maia e Mattar (2007)

<b>Geração</b>	<b>Meio</b>	<b>Recurso Tecnológico Básico</b>
1ª Geração	Correspondência	Materiais Impressos, Livros e Apostilas.
2ª Geração	Novas Mídias e Universidade Aberta	Rádio, Vídeo, Televisão, Vídeo Cassete, etc.
3ª Geração	EaD Online	Internet, Vídeos, Animações, Fóruns, etc.

Fonte: Adaptado de Maia e Mattar (2007).

Como pode-se perceber, apesar das distinções de tempos de gerações, elas praticamente abrangem as mesmas tecnologias. Visto a história da EaD no mundo, pretendemos na sequencia resgatar alguns dados sobre a história do EaD no Brasil, que possui muitas congruências com a passagem mundial.

### 2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Segundo Alves e Nova (2006) a EaD no Brasil, surge em 1904, com as Escolas Internacionais, que ofertavam cursos por correspondência. Todavia, somente nos anos de 1930 que houve uma maior ênfase, através dos cursos profissionalizantes, e tinha como público alvo as pessoas que residiam em áreas afastadas ou que não conseguiam cursar o ensino regular, por esse foco, de atendimento as classes mais desfavorecidas da população, que iniciou-se o preconceito com os cursos à distância (MUGNOL, 2009).

Também nessa época, que 1934, Edgard Roquete-Pinto instalou a Rádio Escola Municipal na cidade do Rio de Janeiro. Nessa rádio, os alunos tinham acesso a folhetos e apostilas das aulas, assim como a correspondência para contato com eles (DIAS; LEITE, 2014).

Já na década de 1960, com a popularização da rádio a pilha, houve uma expansão da modalidade de ensino no país como indicam Dias e Leite (2014, p.3):

No início da década de 1960, com a popularização do rádio de pilha, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica e ao Governo Federal, desenvolveu um programa de alfabetização de adultos, por meio do Rádio educativo. Fizeram sucesso também os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro (IUB), criado em 1939 em São Paulo. Os anúncios, que vinham encartados nas revistas, ofereciam cursos por correspondência em várias áreas: mecânica, eletrônica, corte e costura, contabilidade, fotografia.

De 1970 até hoje, houve a disseminação dos cursos pela televisão (DIAS; LEITE, 2014). Nessa época, segundo Hermida e Bonfin (2006) ela ficou conhecida como “Educação pela televisão”, bastante difundidas pelos telecursos da fundação Roberto Marinho.

Na década de 1980 e 1990 há uma mudança de paradigma e as produções quebram com a tradição de predominância instrucional, para começarem a oferecer conteúdo em que o ouvinte é levado a refletir sobre sua condição de cidadão, sujeito ativo no espaço social (ANDRADE; LOPES, 2012). Além disso, segundo os mesmos autores o EaD tomou um novo impulso com a utilização de tecnologias tradicionais de comunicação com a combinação de diversas tecnologias (como o e-mail fórum, chat, vídeo conferência, etc), democratizando ainda mais o acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender à uma grande massa de estudantes.

O final da década de 1990, especificamente em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, há um direcionamento novo para o EaD. “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2014, p.3). Assim sendo pode-se contar com a regulamentação da realização de exames pela União e os registros de diplomas através dos cursos à distância (ANDRADE; LOPES, 2012). A partir desse momento, conforme o mesmo autor, há o desenvolvimento da universidade aberta:

Ao final do século XX houve a criação e o desenvolvimento de grandes universidades com estrutura para atender mais de 100 mil alunos no exterior. Uma das mais importantes universidades criadas é a Open University, do Reino Unido. A experiência dessa universidade em EaD passou a ser referência para o mundo, tanto por sua qualidade quanto pela metodologia de desenvolvimento de seus cursos, articulando as tecnologias de comunicação e preocupando-se com as ações pedagógicas. Já em sua fase atual, três organizações influenciaram de maneira decisiva a história da EaD

no Brasil: a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Essas instituições, de forma geral, são responsáveis por grande parte das reflexões sobre a EaD hoje no Brasil. [...] atualmente há 213 instituições de ensino superior credenciadas no país para programas de EaD. Deste total, 130 são Universidades. (ANDRADE; LOPES, 2012, p. 11).

Andrade e Lopes (2012) fazem uma compilação das principais instituições de EaD brasileiras ao longo do tempo, isso pode ser visto no Quadro 07.

Quadro 3 - Principais instituições que trabalham com EaD na história.

<b>Década</b>	<b>Instituições destaque</b>
Anos 1930-1940	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto (1930); a Rádio Escola Municipal Rio de Janeiro (1934); o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes (1939); a Universidade do Ar, da Rádio Nacional voltada para o professor leigo/ Instituto Universal Brasileiro (1941).
Anos 1950	Em 1954, a Universidade do Ar - criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC); o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (1957); a Arquidiocese de Natal no Rio grande do Norte lançou um sistema de radiodifusão, cujo sucesso inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958;
Anos 1960	O Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.
Anos 1970	A Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL).
Anos 1980	A Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
Anos 1990	Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; TV Escola – Um Salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

Fonte: Andrade e Lopes (2012).

Comparando a evolução do EaD no mundo, pôde-se perceber que o Brasil, relativamente acompanhou tais tecnologias e hoje parece estar, de certa maneira, consolidado nessa modalidade de educação. Verificou-se também a trajetória do EaD, assim como as principais instituições e as principais “gerações” segundo os diversos autores.

## 2.4 MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um modelo, segundo Costa (2007) é um objeto que procura representar um processo real. O primeiro passo para construir um modelo, consiste em abstrair da realidade as variáveis consideradas fundamentais. Nesse sentido, um modelo é mais satisfatório quando a sua capacidade de interpretar fielmente os fatos e antecipar fenômenos ainda não observados torna-se possível.

Existem diversas divisões dos modelos de Educação a Distância. Aqui nos deteremos em apresentar quatro perspectivas de autores que separam de maneira distinta os modelos de EaD: Moran (2009), Vianney (2009), Rodrigues e Barcia (2011) e Silva *et al* (2011).

Para Moran (2009) a Educação a Distância pode ser dividida em três modelos a partir da tecnologia utilizada o modelo tele aula, o modelo vídeo-aula e o modelo Web.

O primeiro modelo atua reunindo os alunos em salas onde um professor transmite uma ou duas aulas ao vivo. Os alunos enviam perguntas e o professor responde a algumas questões que considera as mais importantes, após as aulas os alunos se encontram novamente e fazem atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas com as aulas (MORAN, 2009).

Já o modelo de vídeo-aulas tem as seguintes características segundo Moran (2009, p.62):

[...] o aluno vai presencialmente uma ou várias vezes por semana e um tutor supervisiona a exibição do vídeo e as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina. Tira dúvidas, sob a coordenação de um professor responsável por essa disciplina. Este modelo é muito útil principalmente para cidades pequenas, sem condições para a instalação de uma instituição de ensino superior presencial.



Já o terceiro, o modelo Web, considerado o mais moderno de todos eles, tem o conteúdo distribuído pela Internet ou por outras mídias físicas (CD, DVD). Além do material disponível de maneira digital eles podem ter um material impresso por módulo ou disciplina. Para Moran (2009, p.61) dentro do modelo On-line de ensino, pode-se separar em dois submodelos distintos. O modelo virtual e o semipresencial:

Até agora temos basicamente dois modelos diferentes de ensino superior a distância via web: o modelo mais virtual e o modelo semipresencial. No modelo virtual, a orientação dos alunos é feita à distância pela Internet ou telefone. Os alunos se reportam ao professor e ao tutor durante o semestre e geralmente se encontram presencialmente só para fazer as avaliações. É um modelo predominantemente onde tudo acontece na Internet e os encontros presenciais são mais espaçados, porque não existem os polos para o apoio semanal.

Nesse sentido, como o próprio autor coloca, o modelo de EaD que mais cresce no Brasil é a combinação da aula com o atendimento online: tele aulas por satélite ao vivo, tutoria presencial e apoio da Internet. Existindo a interação entre alunos e professores através de perguntas mandadas via chat e que podem ser respondidas ao vivo via teleconferência, essas filtradas pelos tutores. Ele é um modelo muito atraente, porque combina a mobilidade com a tradição de aprender com o especialista (MORAN, 2008).

Com uma cartela de modelos mais robusta e completa, Vianney (2009), separa em cinco modelos bases da EaD no Brasil, o modelo de Tele Educação Via Satélite; o De polos de apoio presencial; a Universidade Virtual; a Vídeo-Educação; e a Unidade Central. Verifica-se que a tecnologia não é o pilar da construção desses modelos, mas sim a combinação da tecnologia com a gestão do curso. Isso pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Modelo de EaD segundo Vianney (2009).

<b>Modelo</b>	<b>Descrições</b>	<b>Instituições</b>
Tele Educação Via Satélite	Geração e transmissão de tele aulas com recepção em franquias ou tele salas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CS) ou on-line, via internet.	Eadcom/UNITINS; FTC; UNOPAR; UNIDERP; COC; UNIP; UNINTER; CESUMAR; Estácio de Sá; UNIMEP; UNISA; METODISTA; CLARETIANOS; CESUMAR.
Polos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line)	Instituições do consórcio CEDERJ; UFMT; UnB; UFAL; UDESC; UFPR; UFSC; UFSM; UFOP; UDESC; e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação.
Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e deste entre si. Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.	Univs. Católicas do PR; MG; DF e RS; UNISUL; FGV; AIEC; UFSC; UNIFESP; UNIS; Newton Paiva; UNIVERSO; UNB; UFF; UNIFESTP; UFPE; ANHEMBI; IESBE.
Vídeo-Educação	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e on-line.	ULBRA; Univ. Castelo Branco; UNIASSELVI; IESDE.
Unidade Central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. Algumas IES fazem uso deste modelo, como a UnB e UNISUL, para realizar etapas com uso de laboratório em determinados programas.

Fonte: Adaptado de Vianney (2009).

A terceira separação, apresentada por Rodrigues e Barcia (2011) estipula três possíveis modelos de EaD: (1) Classe distribuída: A instituição e os professores têm o controle do lugar e da quantidade de trabalho. As tecnologias de comunicação interativa permite expandir cursos baseados em sala de aula para outros locais; (2) Aprendizado independente: não requer que o aluno esteja presente em um local determinado, numa hora certa. Ele recebe o material e deve estudar individualmente ou algumas vezes acompanhado de um tutor responsável; e, (3) Aprendizado independente + aula: esse modelo utiliza tanto material impresso como outros tipos de mídias para o aprendizado do aluno. Seria uma mistura de diversos métodos. Portanto, essa classificação é, de certa forma, muito parecida com a anterior, procurando compreender a interação entre o aluno e os outros atores.

A quarta separação, feita por Silva *et al* (2011), separa os cursos pela tecnologia, a dicotomia presencial e semipresencial e a combinação desses modelos. Nesse mesmo trabalho, eles fazem um mapeamento das instituições por região, buscando compreender qual era o modelo mais presente. Isso pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 05: Modelos de EaD distribuídos nas Instituições das cinco regiões do Brasil

Sudeste	Semipresencial	62%
	Virtual	21%
	Híbrido	10%
	Tele-Educação	7%
	Semipresencial	65%
	Virtual	14%
	Híbrido	10%
	Tele-Educação	7%
Nordeste	Semipresencial	85%
	Virtual	12%
	Tele-Educação	3%
Centro Oeste	Semipresencial	64%
	Virtual	27%
	Tele-Educação	9%
Norte	Semipresencial	100%

Fonte: Silva *et al* (2011).

Na análise dos autores, 75% das IES trabalham com a integração de diferentes mídias, sendo que, a utilização de um modelo semipresencial torna-se importante para essa abrangência de mídias. Portanto uma tecnologia não predomina nos modelos de

hoje, e sim a temporalidade (semipresencial ou virtual), que determinam de maneira mais completa os modelos modernos de educação a distância.

Concluindo, pode-se dizer que todo o processo de ensino aprendizagem e modelos de educação a distância devem ser estruturados de modo que o aluno seja o centro do processo pedagógico. Como coloca Costa (2007, p.10)

Esta concepção constitutiva merece especial atenção. Em nosso país, altamente demandante em termos de ensino superior, quando se abre um polo de educação superior à distância, é comum se qualificarem para a matrícula nos cursos estudantes que moram distantes, que não têm computador em casa ou no trabalho.

Como a proposta de um curso a distância deve atender as reais condições do cotidiano dos alunos, serão apresentadas no tópico a seguir, as estruturas físicas, recursos humanos e pedagógicos de um curso de Graduação a Distância. Este último sendo o nosso foco, nomeadamente os cadernos pedagógicos.

#### **2.4.1 Estrutura de recursos humanos em educação à distância**

Os recursos humanos necessários para o funcionamento de um sistema de educação a distância são bastante complexos e interdisciplinares, pois envolvem desde questões técnicas relacionadas à tecnologia da informação e comunicação até questões relacionadas à gestão e a parte pedagógica dos cursos. Entretanto, para os fins dessa pesquisa, optou-se por abordar três dos principais atores envolvidos diretamente no processo de EaD: os gestores, os docentes e os tutores. Essa delimitação se deve a uma necessidade de delimitação da pesquisa de modo a torná-la factível em tempo hábil.

A seguir apresenta-se com maior detalhamento os papéis dos atores selecionados na modalidade de educação a distância.

##### *2.4.1.1 O papel do gestor na educação a distância*

Pode-se dizer que são escassos os estudos e os textos sobre gestão da educação a distância (MILL; SILVA; ALMEIDA, 2012). Em um dos trabalhos que aborda essa temática, de Costa (2007), o pesquisador analisa a gestão de três instituições através da gestão operacional e acadêmica do curso.

Todavia analisar a administração de um curso pela gestão operacional e acadêmica (nesse caso poderia ser considerada a estratégica), é insuficiente para entender a gestão da Educação a Distância. Portanto, visando complementar essas categorias de gestão, Mill Silva e Almeida (2012) utilizam a visão de Fayol para a análise dos processos gestão de sistema de EaD analisando o planejamento, a organização, a direção e o controle do processo, considerando tanto os recursos físicos como os humanos nessa análise.

Para um gestor em EaD criar condições para a realização de um bom programa de formação a distância, deve planejar e organizar adequadamente todo o sistema de funcionamento das etapas e, também, deve dirigir/coordenar e controlar todos os fatores envolvidos no fluxo das atividades dos cursos de EaD. Enfim, precisa gerir o seu dinâmico e complexo processo de formação. Algumas orientações são importantes ao gestor e, com base no nosso cotidiano como gestores de EaD, vamos tomar emprestadas algumas delas de autores da área de gestão de projetos (MILL; SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 6).

Segundo Neves (2003, p. 4) “a decisão e o compromisso dos gestores das instituições e dos sistemas educacionais é fundamental para o sucesso de uma política de cursos a distância”. De acordo com Moore e Kearsley (2008) uma das principais responsabilidades do gestor na educação a distância é o planejamento estratégico em diferentes níveis, o que inclui:

- A formulação de uma visão e de uma missão, ter metas e objetivos para a instituição ou o programa com relação à educação a distância;
- Escolher entre as opções, de modo que as metas prioritárias possam ser atingidas com qualidade aceitável e com os recursos disponíveis;
- Avaliação contínua das tendências que se alteram nas demandas dos alunos, das empresas e da sociedade;
- Acompanhar as opções tecnológicas emergentes que poderiam trazer maior eficiência;
- Equilibrar aspirações com os recursos disponíveis no momento;
- Projetar as necessidades futuras de recursos e de capital e tomar medidas para concretizá-las.

Perry *et al* (2006) apresentam algumas atividades que são função única da equipe de gestores ou administradores em curso de ensino a distância. De acordo com os autores essas atividades incluem a definição de estratégias para obter informações sem necessidade de intervir com os alunos; a alocação de recursos

estruturais, financeiros e humanos, a definição de prazos e metas para as atividades; a supervisão dos tutores; a definição, com toda a equipe, de mecanismo de feedback e avaliação, e; desenvolvem funções políticas para obter recursos e disseminar a cultura de educação a distância.

Moore e Kearsley (2007) corroboram e complementam essa definição de atividades, ao destacar que os gestores necessitam garantir que recursos financeiros, colaboradores e o próprio tempo sejam administrados de modo que os cursos sejam produzidos em tempo hábil e que as inúmeras tarefas relacionadas ao trabalho se relacionem entre si. Os autores salientam, também, a necessidade de recrutar e treinar o corpo docente e os colaboradores adequadamente, pois em virtude do fato de os instrutores e os alunos poderem estar distantes das instituições de ensino, devem ser elaborados procedimentos especiais para o recrutamento, acompanhamento e supervisão dos profissionais. Além disso, mecanismos de feedback e avaliação são essenciais, visto que se houver falhas todo o sistema pode ser prejudicado e, portanto, problemas potenciais devem ser identificados antes que aconteçam. Por fim, os autores enfatizam a importância dos gestores participarem do processo político, auxiliando os formuladores de políticas a compreender o potencial da educação a distância, conseguindo financiamento e propiciando a mudança da cultura organizacional necessária para a inclusão de métodos de ensino novos e desconhecidos.

Perry *et. al.* (2006) argumentam que para o planejamento e implementação de um sistema de educação a distância é necessário uma visão sistêmica por parte do administrador, pois, somente assim, é possível compreender cada um dos itens que constituem o processo e integrá-los de forma dinâmica, descrevendo cada uma de suas etapas e necessidades. Esse processo implica também na identificação de indicadores para cada etapa, que proporcionam maior controle sobre o sistema, tais como a caracterização (cognitiva e de acesso tecnológico) do público-alvo; a avaliação final dos alunos e do curso; produção do material didático; o treinamento dos professores, de tutores tecnológicos e tutores pedagógicos; dimensionamento de infraestrutura física, humana e tecnológica; implantação e acompanhamento de rotinas docentes e administrativas; entre outros.

De forma mais pontual, Moore e Kearsley (2007) advertem que a administração de um programa de educação a distância inclui todas as atividades que suportam um processo de educação formal, dos quais se destacam:

1. Definir que cursos oferecer;
2. Gerir o processo de criação e implementação dos cursos;
3. Nomear, treinar e supervisionar o pessoal acadêmico e administrativo;
4. Informar os alunos potenciais a respeito dos cursos que estão disponíveis e de como fazê-los;
5. Matricular os candidatos e cuidar dos procedimentos de admissão;
6. Cobrar taxas, conceder bolsas de estudo e manter a contabilidade;
7. Estabelecer e manter serviços de instrução e de aconselhamento para os alunos;
8. Gerir dos procedimentos de avaliação dos alunos, dar notas, conceder certificados e diplomas;
9. Instalar e manter bibliotecas e centros de estudo;
10. Obter e cuidar da manutenção da tecnologia, especialmente servidores e outros equipamentos de informática;
11. Manifestar continuamente a qualidade, a eficácia e a eficiência do programa.

Por fim, destaca-se um aspecto de grande relevância no que tange o papel do gestor na educação a distância: a qualidade. Os autores Moore e Kearsley (2007, p. 233) salientam que “a qualidade assegurada é uma função principal da administração” e apresentam alguns componentes que podem medir a qualidade: número de solicitações ou matrículas, sucesso dos alunos, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação institucional e do programa e materiais/itens disponíveis do curso.

Tendo em vista os aspectos apresentados nessa seção verifica-se que o papel do gestor é de extrema relevância para manutenção e sucesso de cursos na modalidade a distância. Suas atribuições incluem desde atividades amplas, como o planejamento estratégico, até questões mais pontuais relacionadas a operacionalização das atividades. Portanto, o gestor deve estar atento às especificidades da educação a distância, para geri-la de forma eficiente, integrando e coordenando as diversas dimensões que compõem o seu sistema.

#### 2.4.1.2 O papel do docente na educação a distância

Os cursos oferecidos na modalidade a distância apresentam uma equipe multidisciplinar e os docentes assumem diferenciados papéis, que incluem desde a gestão administrativa até a atuação como professor virtual (CARVALHO, 2007).

Para Belloni (1999), as funções docentes podem ser categorizadas em três grandes grupos: a primeira engloba a concepção e realização do curso e dos materiais; a segunda está relacionada ao planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; e o último concerne o acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Os autores Schlosser e Anderson (*apud* Aretio, 2002) destacam oito habilidades que o docente deve apresentar para atuar na educação a distância: a) entender a natureza e a filosofia da educação a distância; b) identificar as características dos estudantes que aprendem fisicamente separados do docente; c) idealizar e desenvolver cursos interativos adaptados as novas tecnologias; d) adaptar as estratégias de ensino ao modo de entrega na modalidade a distância; e) organizar os recursos instrucionais em um formato apropriado para o estudo independente; f) formar-se e praticar o uso de sistemas de telecomunicações; e) envolver-se na organização, no planejamento colaborativo e na tomada de decisões, e; f) avaliar os aproveitamentos dos alunos, suas atitudes e suas percepções.

De acordo com Aretio (2002) são necessárias algumas estratégias para que o docente consiga alcançar melhores resultados de aprendizagem com os alunos da modalidade a distância. São elas: planejar e organizar cuidadosamente a informação e o contato com seus alunos, seja presencial ou virtualmente; motivar para iniciar e manter o interesse em aprender; explicitar os objetivos que se pretende alcançar; apresentar conteúdos significativos e funcionais; solicitar a participação dos estudantes; ativar respostas e fomentar uma aprendizagem ativa e interativa; incentivar a auto formação sem esquecer dos apoios motivadores de aprendizagem para que sejam alcançadas altas metas; incentivar a auto formação sem esquecer dos apoios motivadores de aprendizagem para que sejam alcançadas altas metas; facilitar o *feedback*; reforçar o autoconceito e respeitar a diversidade do grupo; promover a transferência das aprendizagens, e ; avaliar formativamente o progresso.



Schlickmann (2008, p. 42-43) apresenta um quadro comparativo sobre as funções do professor na educação a distância, baseado em Belloni (1999), Aretio (2002) e Schumann (2003), destacando que tais conceituações não buscam ser exaustivas ou definitivas e tão pouco existentes, obrigatoriamente, em todas as experiências da modalidade. Essa comparação está apresentada no Quadro 6:

Quadro 6 - Desdobramentos da função do docente na EaD.

<b>Belloni (1999)</b>	<b>Aretio (2002)</b>	<b>Schumann (2003)</b>
<b>Formador</b> - quando busca orientar o estudo e a aprendizagem do aluno, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender - corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial.	<b>Responsáveis por guiar a aprendizagem</b> – planejam e coordenam as diversas ações docentes; integram os diversos meios didáticos; e estabelecem o nível de exigência e as atividades de aprendizagem necessários para superar o grau de desempenho previsto.	<b>Coordenadores de programa</b> – é de grande utilidade que esta tarefa seja assumida por professores que sabem como apresentar seu tema e que ao mesmo tempo conhecem e entendem a tecnologia. Este mesmo critério se aplica a quem trabalha nos sistemas ou aos desenhistas, que estão familiarizados com o uso do computador e entendem ou são sensíveis às necessidades e interesses de comunicação que têm os professores.
<b>Tutor</b> - na medida em que orienta os alunos em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável; quando esclarece dúvidas e explica questões relativas ao conteúdo da disciplina.	<b>Tutores/consultores</b> – motivam a aprendizagem, esclarecem e resolvem as dúvidas e problemas surgidos durante os estudos dos alunos.	<b>Designers industriais ou gráficos</b> - seu trabalho será digitalizar, editar e processar a informação no computador.
<b>Conceptor e realizador de cursos e materiais</b> - quando age como elaborador dos planos de estudos, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para as disciplinas - corresponde à função didática, isto é, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, pelo professor do ensino presencial.	<b>Especialistas na produção de materiais didáticos</b> – são os editores, <i>designers</i> gráficos, especialistas em comunicação e em meios técnicos (produção e transmissão de materiais audiovisuais e informatizados), entre outros.	<b>Autores ou roteiristas</b> – podem ser professores, pesquisadores ou especialistas do tema que se pensa em desenvolver.
<b>Pesquisador</b> - quando se volta para a pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica ou em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem; quando reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e	<b>Especialistas nos conteúdos</b> – são aqueles professores especializados em uma disciplina ou curso específico. São os profissionais que mais sabem sobre determinado tema ou matéria.	<b>Programadores, engenheiros ou licenciados em computação</b> – seus conhecimentos permitirão utilizar, de maneira efetiva, os sistemas de integração e de autoria.

participa da pesquisa de seus alunos.		
<b>Tecnólogo educacional</b> – ao organizar pedagogicamente os conteúdos, adequando-os aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais; além de garantirem uma qualidade nos aspectos pedagógicos e de comunicação dos materiais do curso, e a integração das equipes e técnicas.	<b>Pedagogos ou tecnólogos educacionais</b> – são os profissionais responsáveis: pela adaptação dos conteúdos dos cursos, das matérias ou dos temas oferecidos nos cursos presenciais e modo que possam ser oferecidos também a distância; e pelo desenho e desenvolvimento de materiais específicos e ambientes de aprendizagem.	<b>Pedagogos ou educadores</b> – sua participação consiste em dar apoio aos professores quanto ao <i>design</i> instrucional.
<b>Recurso</b> - na medida em que atua como uma espécie de “balcão” de respostas às dúvidas pontuais dos discentes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou a questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações.	<b>Avaliadores</b> – coincidem, fundamentalmente com os <b>responsáveis por guiar a aprendizagem</b> ou com os <b>tutores/consultores</b> . A distinção ocorre na definição de quem propõe as avaliações e quem as corrige e as comenta, já que nem sempre são as os mesmos.	<b>Produtores de vídeo</b> – pode ser necessária a sua participação, dependendo da complexidade do programa e se não se contar com materiais impressos.
<b>Monitor</b> – atua especialmente naquelas funções voltadas à educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo, o papel do professor busca coordenar e orientar esta exploração.	<b>Planejadores</b> – são os profissionais que possuem um alto grau de especialização dado que os fundamentos, as estruturas e a organização são diferenciados das propostas presenciais.	<b>Publicitários ou profissionais do Marketing</b> – determinam as melhores maneiras que se pode arranjar a informação, sobretudo no caso de o produto final ser comercializado.

Fonte: Schlickmann (2008, p. 42-43).

Os dados encontrados no quadro corroboram com a afirmativa supracitada sobre a multiplicidade de papéis atribuídos aos docentes na modalidade a distância. Conforme Carvalho (2007), as definições dos diferentes papéis do professor na EaD podem variar de acordo com a organização que desenvolve o projeto, ou seja, de forma genérica, os professores podem ser produtores quando elaboram suas propostas de cursos, conselheiros quando acompanham os alunos, parceiros quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem, dentre outras funções (AUTHIER, 1998 *apud* CARVALHO, 2007). Destaca-se que, em alguma medida, é importante se perguntar se os docentes atuais possuem tantas possibilidades de formação para atender a demanda a ele imputada.

Por fim, Carvalho (2007) que salienta que um docente responsável por determinado conteúdo não necessita ser um especialista em tecnologia para operacionalizar propostas inovadoras, entretanto, precisa ser um usuário pleno das tecnologias para ser capaz de propor diferentes formas de interação de seus conteúdos por outras mídias, pois um docente restrito à compreensão de que a aula acontece apenas em salas tradicionais, não conseguirá transpor os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância com eficácia. Portanto, é necessário ir além da necessidade de domínio tecnológico, é essencial uma mudança de atitude frente ao novo, tendo em vista que uma nova modalidade de ensino exige novas ferramentas que permitam sua melhor operacionalização e didática.

#### *2.4.1.3 O papel do tutor na educação à distância*

A tutoria, nasceu no século XV com cunho religioso aos estudantes, objetivando ensinar a conduta moral e a fé. Já no século XX, o tutor começou a ter o papel que conhecemos hoje na educação a distância, auxiliando o aluno nos estudos acadêmicos (SÁ, 1998).

Na educação a distância um dos principais atores é o tutor. De acordo com Campos, Santos e Costa (2008), ele é um elemento indispensável na rede de comunicação que vincula alunos e cursos, visto que, além de cumprir um papel motivacional, facilita a retro alimentação acadêmica e pedagógica do processo educativo. Para os autores, o tutor deve apresentar conhecimento suficiente das disciplinas nas quais atua e domínio das técnicas para o desenvolvimento da ação tutorial, em suas diversas formas, pois ele é o agente do processo que estabelece um vínculo mais próximo com os alunos, seja presencialmente ou a distância. Para tanto, o tutor deve atuar tanto na orientação acadêmica quanto na orientação não acadêmica, que consiste no estabelecimento de vínculos de confiança e incentivo para os alunos.

Corroborando com essa informação, Carvalho (2007) destaca que o tutor é a figura mais próxima dos alunos e que o relacionamento entre tutores e alunos deve ser estruturado em um grau de afetividade bastante considerável, pois, nos estudos sobre EaD, é consenso a importância do tutor no sucesso da aprendizagem a manutenção dos alunos no processo. A autora destaca que, em alguns casos, o papel do tutor demonstra ser mais importante do que o material utilizado ou as plataformas

de aprendizagem disponíveis. Segundo Machado e Machado (2004, p.12) a tutoria possui um papel muito importante atuando da seguinte maneira:

A tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o ensino aprendizagem. Ao estabelecer o contato com o aluno, o tutor complementa sua tarefa docente transmitida através do material didático, dos grupos de discussão, listas, correio-eletrônico, *chats* e de outros mecanismos de comunicação.

De acordo com Campos, Santos e Costa (2008), através da tutoria é possível assegurar a interlocução necessária para execução de qualquer projeto educativo e ele, geralmente, existe em duas instâncias: a distância e presencial. Segundo os autores, a tutoria a distância utiliza recursos de comunicação tradicionais (como o telefone, por exemplo) e os disponíveis via internet, em especial, os ambientes virtuais, que permitem a interação. Já a tutoria presencial concede forte ação de *presencialidade* à modalidade a distância. A tutoria presencial possui as seguintes características segundo Costa (2007, p. 11):

[...] o tutor presencial exerce sua função nos polos junto aos estudantes, em horários previamente estabelecidos, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos. Esse atendimento tutorial pode ser individual ou em grupo, dentro de uma programação bem definida e de conhecimento de todos. Além disso, o tutor presencial tem participação ativa em outros momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando o projeto pedagógico assim demandar. Devido sua posição privilegiada junto aos alunos, o tutor presencial tem papel importante no estímulo a formação de grupos de estudos e no combate à evasão.

Nesse sentido, o modelo de tutoria presencial presume que o tutor participe diretamente do processo de aprendizagem dos alunos, participando de tele aulas e das aulas juntamente com os alunos. Ou seja, o aluno, tanto na interação com as ferramentas assíncronas e síncronas deve possuir o apoio do tutor presencial (CORINTHIANS, 2008).

Portanto, a estrutura da tutoria tem que fomentar o aluno a orientação, à docência e avaliação das disciplinas (MACHADO; MACHADO, 2004). Para que isso aconteça o aluno deve possuir um ambiente de comunicação adequado, onde, através da Internet, o estudante possa se comunicar com todos os atores do sistema, realizar tarefas síncronas e assíncronas, participar de comunidades virtuais e utilizar recursos de videoconferências, se a tecnologia estiver disponível (COSTA, 2007).

Litwin (2001) argumenta que as tarefas dos tutores em cursos na modalidade a distância consistem, na perspectiva da aprendizagem dos alunos, em orientar e reorientar os processos de compreensão e transferência; e do ponto de vista do ensino, os tutores devem conceber as atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla e integradora, atendendo às situações e aos problemas peculiares de cada estudante, além de favorecer o intercâmbio entre os estudos e formular propostas para este fim.

Em uma perspectiva mais ampla, Machado e Machado (2004, p. 04) citam as três dimensões de análise sobre as intervenções do tutor na educação a distância apresentadas por Litwin (2001, p.102):

- Tempo: o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.
- Oportunidade: em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter.
- Risco: aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. “O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição”.

Ainda que admita a existência de uma ampla e diversificada literatura sobre as qualidades essenciais para o bom desempenho de um tutor, Aretio (2002) apresenta cinco características principais para um tutor, a saber: a) cordialidade: diz respeito a capacidade do tutor de fazer com que os alunos se sintam bem-vindos, respeitados e acomodados e têm relação estreita com linguagem corporal, gestos, expressões, tom de voz, maneira como escreve ao aluno; b) aceitação: trata-se de um aspecto essencial para que o estudante sinta-se relaxado e satisfeito. Compreender e aceitar a realidade dos alunos por meio da relação presencial, postal, telefônica, virtual entre outras, é fundamental para que o estudante se convença de que é merecedor do respeito e da atenção do tutor; c) autenticidade: refere-se a não criação de falsas expectativas sobre o que o tutor, o curso ou a instituição têm a oferecer aos alunos e está relacionada também a postura do tutor perante o aluno, de maneira que este não se sinta inferiorizado; d) empatia: este aspecto significa que o tutor deve ter a

capacidade de sentir o que sentiria caso estivesse na situação e nas circunstâncias experimentadas pelo aluno, ou seja, o tutor deve ter a sensibilidade para compreender as dificuldades e necessidades dos alunos; e) capacidade de escutar e ler: refere-se a postura do tutor em demonstrar interesse pelo que é expressado pelo aluno. O tutor deve ainda ter a capacidade de escutar ou ler o que não se diz ou o que não se escreve intencionalmente ou inconscientemente, pois essa postura deve permitir ao aluno expressar seus sentimentos e preocupações sem que lhe dê a impressão de estar submetido à coação.

Para Campos, Santos e Costa (2008) é primordial que o tutor apresente, dentre outras qualidades, a facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa para realizar de forma eficaz o trabalho de facilitador, junto ao grupo de alunos sob sua tutoria. Além dessas características, os autores salientam a necessidade do tutor saber atuar como mediador e conhecer a realidade dos alunos em todas as dimensões, visto que esses aspectos são essenciais a construção de um ambiente com possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude cooperativa.

Niskier (2000), por sua vez, apresenta o papel do tutor de forma mais pontual, caracterizando suas atividades em conjunto de aspectos:

- a) Comentar os trabalhos e atividades realizadas pelos estudantes;
- b) Corrigir as avaliações dos estudantes;
- c) Ajudar os alunos a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- d) Responder às questões sobre a instituição;
- e) Ajudar os alunos no planejamento das atividades;
- f) Organizar círculos de estudo;
- g) Fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail;
- h) Supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- i) Atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- j) Fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- k) Servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Os aspectos relacionados sobre as atividades do tutor podem ser bem resumidas nas palavras de Morgado (2003, p. 78-79), ao destacar que o tutor é o ator que realiza

[...] a mediação entre os conteúdos e o estudante através das tecnologias, definindo-se o seu papel em torno de um diálogo individualizado, com a função de estimular, manter o interesse e motivar, apoiar, dar feedback, ou seja, facilitar e guiar a aprendizagem através da sua relação com o estudante.

Por fim, é relevante destacar as diferenças entre o papel do professor na modalidade presencial de ensino e o tutor na EaD, de modo a compreender com clareza as especificidades da atuação do tutor. Sá (1998, p 47) apresenta uma tabela comparativa que elucida essa questão, conforme pode ser observado no Quadro 7:

Quadro 7 - Paralelo entre as funções do professor e do tutor.

<b>EDUCAÇÃO PRESENCIAL</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá (1998).

Verifica-se, portanto, que o papel do tutor de EaD diferencia-se da atuação de um professor presencial na modalidade tradicional em diversos aspectos, tendo em vista as especificidades de cada tipo de ensino. Nesse âmbito, as características necessárias para a sua boa atuação e as atividades que desenvolve também são diferenciadas.

Conclui-se, nesta seção, que o papel do tutor na EaD é essencial para o sucesso do processo de educativo, visto que é um dos principais atores em interação direta com o aluno, influenciando diretamente na permanência dos alunos e consequente diminuição dos índices de evasão (sobre isso ver PACHECO, 2007). Desta forma, a atenção e valorização da tutoria em instituições de educação a distância são essenciais, o que envolve desde o processo de seleção, treinamento e

supervisão dos tutores até condições e ferramentas ideais de trabalho, para que as atividades sejam desenvolvidas com sucesso e resultem na boa formação dos estudantes.

## 2.5 ESTRUTURAS PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E PEDAGÓGICOS

Apesar do nosso objeto de estudo seja a estrutura pedagógica é importante salientar que este não se sustenta sozinha no contexto da educação à distância, como erroneamente, poderia pensar o senso comum. Portanto, a mesma precisa de, no mínimo, uma estrutura física e dos recursos humanos. Neste sentido, apresentaremos de forma circunstanciada a dinâmica entre essas três instâncias que estruturam um centro universitário de Educação à distância tendo como foco a estrutura pedagógica, em especial os cadernos pedagógicos.

Conforme Costa (2007, p.10), existem quatro indicadores que constituem um curso de educação a distância de qualidade: Professores e alunos atuam em espaços distintos; Necessidade de mediação tutorial; Necessidade de apoio descentralizado ao estudante; e o aluno é o centro do processo pedagógico. Portanto, para alcançar esses quatro indicadores de qualidade, existem diversas variáveis envolvidas, dentre essas:

- a) Organização curricular;
- b) Material didático;
- c) Tutoria;
- d) Infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica;
- e) Equipe multidisciplinar;
- f) Gestão;
- g) Avaliação; e
- h) Infraestrutura física e de pessoal.

Aprofundando um pouco sobre a infraestrutura física das instituições pode-se dizer que os cursos a distância devem comportar duas instalações básicas: coordenação acadêmico-operacional nas instituições e polos de apoio presencial (COSTA, 2007).

O ministério da educação (MEC), também estabeleceu diretrizes que estabelecem padrões de qualidade em curso em EaD, desenvolvido em 2003, atualizado no ano de 2007 (BRASIL, 2007). Elas podem ser verificadas a seguir:



- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistemas de comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;
- Infraestrutura de apoio;
- Gestão acadêmico-administrativa;
- Sustentabilidade financeira.

Essas variáveis serão o mote para a análise das estruturas físicas e pedagógicas dos cursos. No total, nove variáveis foram definidas para a revisão teórica, baseadas nas diretrizes anteriores: a Organização Curricular; O Material Didático; Avaliação; Coordenação Acadêmica; e Polos de apoio presencial. Elas serão detalhadas a seguir, com especial fôca no material didático, seminal para construção desse trabalho.

### **2.5.1 Organização curricular**

Segundo Nevado, Carvalho e Menezes (2006), a organização curricular do curso orienta-se pela inter-relação necessário entre o projeto pedagógico com os princípios norteadores do currículo. O que se nomeia é a relação imprescindível entre ambos ao traduzirem aquilo que se deseja (em “teoria”) na prática do curso.

Em complemento, Costa (2007) comenta que as condições do território e as necessidades dos alunos são fatores determinantes para o desenho pedagógico do curso e a seleção dos recursos tecnológicos a serem utilizados.

### **2.5.2 Avaliação**

A avaliação pode compreender tanto a avaliação dos alunos, ou seja, os trabalhos, provas, fóruns etc., como a avaliação interna da instituição da Educação a Distância. Entretanto, como a ideia de indicadores internos, são tratados na gestão de um curso, nomeadamente no controle administrativo, esse tópico será dedicado a teorizar sobre a avaliação do estudante.

Segundo Prata (2003, p.146), “A avaliação do estudante sempre foi desafiadora para os professores pela dificuldade em perceber a real conjectura do nível de aprendizado do aluno” Para o aluno, no ambiente a distância a avaliação é mais significativa que no presencial. Como há uma maior autonomia do estudante, ele

necessita de um maior feedback de seu desempenho, passando a segurança para o autocontrole do conteúdo. Além disso, geralmente os cursos de EaD, demandam um ambiente de avaliação flexível e adaptável ao ritmo do aluno e quanto maior o número de recursos disponíveis de avaliação, maior será a sua visão do processo de ensino aprendizagem (PRATA, 2003).

Nesse sentido, conforme Prata (2003, p. 147) são possíveis diferentes testes, dentre eles:

[...] os tradicionais testes, a análise da interação do usuário com o ambiente e o julgamento das atividades determinadas pelo professor e realizadas pelo aluno (avaliações alternativas). Essas formas de avaliar em EAD geram uma sobrecarga de informação para apreciação do professor. Esse contrapeso pode ser tratado na forma de estatísticas, gráficos e com ajuda de Inteligência Artificial.

Nos cursos à distância também existem a busca por métodos de avaliação online que possibilitem a avaliação formativa do aluno, baseada no acompanhamento e orientação da participação destes no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo. Assim, a avaliação formativa possibilita a percepção do comportamento do aluno e favorece a identificação de problemas, permitindo também a autenticação da identidade do aluno, pela familiarização com o estilo e habilidade do mesmo (OTSUKA; ROCHA, 2002).

Portanto, “a avaliação no processo ensino-aprendizagem caracteriza-se, também, por ser utilizada para aprimorar a qualidade e produtividade da aprendizagem” (PRATA, 2003, p. 146-147).

### **2.5.3 Polos de apoio presencial**

Com intuito de garantir a qualidade ao processo de educação a distância, é fundamental a existência de estruturas físicas descentralizadas de apoio ao estudante, também conhecidas como “Polos de apoio presencial ao estudante”. Os polos devem oferecer apoio administrativo e acadêmicos aos alunos, ser equipado com laboratórios de informática e, caso necessário, de experimentos, além de possuir espaços pedagógicos para os estágios supervisionados e outras estratégias (COSTA, 2007).

Basicamente um polo pode ter cinco estruturas básicas de apoio ao aluno, a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de experiência, a secretaria e a tutoria presencial.

A biblioteca deve ser ampla e possuir acervo atualizado em quantidade e qualidade compatíveis com o projeto pedagógico dos cursos ofertados, disponibilizado em diferentes mídias, seguindo o princípio da flexibilidade, recorrendo aos diversos meios de comunicação e informação, os quais devem prevalecer na EaD. Também é importante que a biblioteca esteja informatizada, permitindo a consulta dos materiais on-line, ou até mesmo a leitura digital e que haja a disposição salas de estudos individuais e em grupo (COSTA, 2007).

Segundo Costa (2007), o laboratório de informática desempenha um papel essencial nos cursos de graduação a distância, necessitando estar equipado com computadores, de forma que permita o aluno a interação com os colegas, docentes, coordenação de cursos e com responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso e a realização de suas tarefas acadêmicas. Portanto visando atender as múltiplas atividades, é importante a existência de mais de uma unidade para o laboratório, de acesso livre ao estudante, sendo um espaço para a inclusão digital, conclui o autor.

Imprescindível nos polos de apoio presencial são os espaços físicos destinados a abrigar a Secretaria do Polo e as Salas de Tutoria. Ambas devem concentrar toda a logística administrativa acadêmica e operacional do polo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimentos a grupos pequenos e salas maiores para o atendimento de mais de estudantes (COSTA, 2007).

Os laboratórios de experiência não são necessários em todos os cursos, mas auxiliam em cursos que necessitam de atividades presenciais experimentais essenciais na aprendizagem do aluno. Portanto, as instituições de ensino que ministram cursos de natureza experimental, devem possuir esses tipos de laboratórios (COSTA, 2007).

#### **2.5.4 Coordenação acadêmica-profissional**

A coordenação acadêmico-operacional centraliza os trabalhos de gestão dos cursos ofertados, fornecendo espaços de suporte ao planejamento, produção e gestão

dos cursos a distância. Para Costa (2007, p.12) as seguintes subestruturas devem estar presentes nessa infraestrutura física:

- a) Sala de professores;
- b) Salas para os trabalhos da tutoria a distância
- c) Salas para a secretaria acadêmica
- d) Setor Operacional (suporte de rede, logística, distribuição de material didático impresso e virtual)
- e) Sala de videoconferência.

Corroborando e complementando com tal estrutura, Ribeiro, Timm e Zaro (2007) descrevem um modelo de coordenação acadêmico-profissional:

- a) Diretoria
- b) Coordenação Executiva – COE
- c) Secretaria Executiva – SEC
- d) Coordenação Acadêmica – COA
- e) Assessoria – ASS
- f) Unidade de Pedagogia – UPE
- g) Unidade de Tecnologia – UTE
- h) Unidade de Comunicação – UCO
- i) Unidade de Orçamento e Finanças – UOF
- j) Unidade de Apoio acadêmico e Logístico -UAL

Portanto, pode-se verificar que existem diversas subestruturas físicas em um curso em EaD. Uma delas é o polo de apoio presencial, o próximo tópico que será aqui aprofundado.

### **2.5.5 Material didático**

Assim como do ponto de vista da abordagem do conteúdo, como da definição de sua forma, os materiais didáticos devem ser construídos de modo a mediar a interlocução entre professor e aluno, visando também promover a construção do conhecimento pelo próprio aluno. De acordo com Costa (2007, p. 12):

É necessário que o material didático seja estruturado em linguagem dialógica, utilize um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto socioeconômico do público alvo, com o objetivo de promover autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.

O material didático na Educação a distância é um elemento mediador que traz em si a concepção pedagógica que norteia o ensino aprendizagem. O planejamento

do material didático está intimamente relacionado com a concepção pedagógica do produtor do material. Assim como o autor anterior, para Sales (2008) o material deve promover a autonomia do aluno para o aprendizado.

O livro-texto, é um recurso importante e fonte primária de conhecimento de boa parte dos cursos de EaD. Segundo Fernandez (2009), esse tipo de mídia apresenta o conteúdo a ser estudado, sendo a base para a realização das atividades do curso. Ele pode conter materiais auxiliares que apresentam informações complementares a compreensão do aluno, além de guias de estudos e cadernos de exercícios.

Dessa forma, conforme Sales (2005), na Educação a Distância o material didático é um dos elementos mediadores mais importantes pois carrega em seu âmago, a concepção pedagógica do curso que aprimora o ensino aprendizagem ao aluno. Por isso, o texto é a mídia mais comum em EaD (MOORE; KEARSLEY, 1996; FERNANDEZ, 2007; RODRIGUES; PADILHA, 2008; SILVA, 2011; PACHECO; COELHO, 2012). Isso é confirmado através dos dados do censo EaD Brasil de 2012, em que aproximadamente 75% dos cursos reconhecidos e totalmente à distância utilizam a mídia textual. Para Abreu (2010), a possível explicação para a grande utilização de material impresso é a familiarização com o formato e manuseio do livro.

Outro motivo é colocado por Carvalho, Nevado e Menezes (2005) e Averborg (2010) para os autores as novas tecnologias não acabaram, mas complementaram e melhoraram a interação do material obtendo materiais mais sofisticados do ponto de vista tecnológico. Corroborando Grivot (2009) comenta que o material impresso, é uma mídia de fácil interação com outras tecnologias e meios.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à Educação a Distância também têm contribuído para a produção de materiais didáticos ainda mais interativos e dinâmicos no processo de comunicação online com os educandos que estudam a distância. Assim, convergência digital, TV digital, Rádio Digital, simulações virtuais, animações, webquests, quiz e vários os recursos estão revolucionando a produção de materiais didáticos, visando ampliar a interatividade com os educandos na EAD. Mesmo com toda essa revolução tecnológica, o meio impresso ainda continua sendo amplamente utilizado nos cursos a distância pela rápida aceitação dos alunos (SILVA, 2011, p. 21).

No que tange a preocupação com a qualidade dos livros didáticos, pode-se dizer que tal precaução não é recente, existindo trabalhos da década de 80 no Brasil sobre as deficiências metodológicas e falsas ideologias em materiais textuais. Todavia, somente na década de 1990, o Ministério da Educação participou

efetivamente da discussão sobre a qualidade dos livros escolares. O ano de 1993, em especial, representou um marco em relação à política voltada para materiais didáticos com a criação do Plano Decenal de educação para todos tendo como objetivo implementar uma política pública que conseguisse capacitar professores para avaliar livros e materiais de estudo e melhorar qualitativamente a qualidade dos materiais (JUNIOR; LUNA; LINHARES, 2014).

No âmbito da avaliação de material didático em EaD, o programa Pró-licenciatura (PROLICEN) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), orientam as instituições de ensino superior a elaborarem tanto textos impressos como materiais didáticos complementares on-line; ou também a utilização de materiais de outras instituições. (JUNIOR; LUNA; LINHARES, 2014).

Nesse sentido, procurando entender essas avaliações, o próximo capítulo irá abordar os principais modelos de avaliação de material didático existentes.

## 2.6 MODELOS DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Um bom material didático deve abordar diversas características de qualidade. (SILVEIRA, 2010). Segundo Ausubel (2000) um material didático só pode ser considerado de qualidade quando ele é organizado e programado. Portanto, todo material didático em EaD deve passar por um processo rigoroso de testagem para fins de qualidade e aperfeiçoamento do mesmo. (SILVEIRA, 2010).

Um trabalho de avaliação contínua centrada no usuário pode ser uma ótima estratégia para assegurar a qualidade do material didático digital. Existem alguns instrumentos oficiais (base científica) e não oficiais (base empírica) que estabelecem normas, critérios, recomendações e requisitos para avaliação da qualidade e usabilidade do material didático digital no processo de design do objeto, tanto no desenvolvimento do projeto quanto no do produto. Dentre esses os principais estão: checklists, diretrizes, escalas de avaliação, formulários, questionários e sistemas. Estes instrumentos podem ainda apresentar-se de forma híbrida, ou seja, utilizando agrupamentos de técnicas para identificação dos problemas de usabilidade (GODOI; PADOVANI, 2009).

Mas que características são essenciais para um material didático de qualidade? Autores de diversas áreas do conhecimento propõem uma série de critérios de diferentes naturezas (GODOI; PADOVANI, 2009). Para Silva (2002) pode-se separar

os seguintes aspectos inerentes de um bom material: ergonômicos, pedagógicos e comunicacionais.

Já para Junior Luna e Linhares (2014), um bom material didático deve ter aspectos pedagógicos da história da ciência, dos modelos de aprendizagem dos professores de ciências e as sugestões de escrita de MDI para a EAD, elencados em cinco subcritérios: Legislação; Elementos textuais; Alunos da licenciatura; Referências, Glossários e Respostas; Projeto Editorial.

No documento de referência para os cursos de graduação em EaD no, Brasil (2007, p.17) existem alguns procedimentos para a qualidade de um material didático:

- Considerar que a convergência e integração entre materiais;
- Incluir no material educacional um Guia Geral do Curso e da disciplina;
- Informar, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do Aluno;
- Detalhar nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto avaliação;
- Definir critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- Estimar o tempo de entrega do material;
- Dispor de esquemas alternativos para atendimento a casos e necessidades Específicos;
- Respeitar aspectos relativos à questão de direitos autorais, ética, estética e da relação forma –conteúdo;
- Considerar que a educação a distância pode levar a uma centralização na disseminação do conhecimento;
- Organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre ao aluno, mas também a promover autonomia para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- Integrar os materiais entre si e a módulos/unidades de estudos/séries, indicando como o conjunto desses materiais se interrelacionam, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada do programa;
- Indicar bibliografia e *sites* complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Quanto aos *checklists*, podemos citar os critérios formulados por Rodrigues e Padilha (2008): 1. Clareza das ideias nos textos; 2. Relação com o ensino presencial; 3. Linguagem simples e dirigida; 4. Possibilidades de outros textos; 5. Cuidado com os erros, tanto de natureza gramatical como conceitual 6. Abertura para que outros profissionais possam trabalhar com os conteúdos 7. As atividades devem estar de acordo o ambiente virtual e com outros recursos materiais disponíveis na realidade do aluno

Nessa mesma linha, segundo Grivot (2009), para elaboração de um material impresso para EAD, algumas considerações são importantes: identificar o perfil do novo leitor; conhecer as concepções de EAD; conhecer teorias da aprendizagem; conhecer os objetivos da instituição que oferece o curso; trabalhar com a linguagem dialógica; identificar o perfil do aluno que utilizará o material; deixar claro o que se quer dizer com o texto; estar sempre coerente com o currículo e o processo de comunicação; conhecer os objetivos específicos do curso; o nível de interdisciplinaridade desejado; a estrutura do material; o cronograma; a metodologia a ser empreendida.

Outro autor que trabalha com checklists é Trejo (2008) *apud* Grivot (2009) separando-as em: 1. alcançar os objetivos planejados no curso; 2. identificar os conteúdos e propósitos de cada capítulo; 3. analisar o processo de conhecimento, identificando avanços, dificuldades e retrocesso; 4. estabelecer relações, associações e comparações; realizar análise e síntese; dar resposta a problemas concretos; contrastar pontos de vista; 5. confrontar e intervir na cultura da vida cotidiana com a cultura acadêmica; levar à conclusões; desenvolver atitude crítica em relação ao conhecimento.

Um quadro interessante é construído por Fernandes e Angotti (2006). Nele os autores trabalham com certos elementos importante em um livro-texto e desenvolvendo micro-diretrizes para tais elementos.

Quadro 8 - Elementos da produção de um material ideal para EaD.

Elementos	Comentário
Apresentação dos objetivos	Deixar claro os objetivos que se pretende com o material em questão, além de apontar sugestões de tarefas e pesquisas com a intenção de aprofundamento teórico na área de conhecimento trabalhada, além de uma indicação bibliográfica.
Linguagem	Deverá ser clara, de preferência coloquial.
Redação	Deverá ser simples, objetiva, direta, com moderada densidade de informação, porém, permitindo sempre que possível a relação teoria-prática por parte do aluno.
Sugestões	Explícitas para o estudante, no sentido de ajuda-lo no percurso da leitura, chamando a atenção para particularidade ou ideias consideradas relevantes para seu estudo.
Convite permanente	Através do material, o autor deverá convidar o aluno para o diálogo, troca de opiniões, perguntas, de modo que o aluno vá construindo seus conhecimentos sobre a área de estudo ou do tema em foco.

Fonte: Fernandes e Angotti (2006).



Assis e Cruz (2007), também delimitam algumas diretrizes para a construção de um material didático de qualidade. Para os autores deve-se: conhecer o público-alvo; formular concepção de EaD e definir o suporte a ser utilizado; definir objetivos do material didático; elaborar auxílios internos e externos ao material didático; formular atividades finais de avaliação e revisão de conteúdo; adaptar linguagem e estilo e comunicação ao público alvo; desenvolver material com equipe interdisciplinar.

Quadro 9 - Aspectos de qualidade de um material impresso.

<b>Material Didático</b>	
Organização estrutural do módulo/aula	A estrutura deve estar condizente com o contexto de cada curso, com identidade própria, favorável ao entendimento da informação. Cada instituição deve definir o método de organização do conteúdo nos livros. Um curso pode ter vários módulos e cada módulo, várias aulas, com tópicos, objetivos, seções separadas por temas. Já uma disciplina pode ser dividida em aulas que correspondam à carga horária curricular
Imagens/tabelas/quadros	A imagem no material impresso deve estar em harmonia com o conteúdo. Não é aconselhável colocar imagens carregadas de compreensão difícil, uma vez que a finalidade da imagem é trazer mais informações e ajudar na compreensão do texto. Os quadros e tabelas devem ser dispostos de forma a sistematizar uma ideia, complementando a leitura e compreensão do aluno, facilitando o entendimento do conteúdo.
Ícones	O ícone tem a finalidade de chamar a atenção do aluno para um determinado ponto do conteúdo. Exemplos de ícones: Saiba mais, você sabia, curiosidades, atenção, guarde bem isso, tome nota. O ícone é uma imagem que, juntamente com o título, forma um box informativo complementar.
Linguagem	Precisa ser objetiva e ao mesmo tempo dialógica, que converse com o aluno. Além disso, é preciso que seja clara ao relacionar uma mídia com outra. Por exemplo, se num mesmo curso utilizam-se as mídias impressa e web, é necessária uma linguagem que faça relação entre as duas mídias, uma vez que uma é estática e, na outra, o aluno dispõe de links, hiperlinks.
Conteúdo	Devem apresentar cuidados com relação à densidade da informação. Um conteúdo extenso, pesado, denso, pode levar ao desinteresse e à desmotivação. O conteúdo no material impresso deve abranger a ementa da disciplina, de forma a ser preciso e objetivo com a informação, sem deixar, contudo, de levar o aluno a realizar mais pesquisas que possam complementar o que está sendo estudado.
Atividades	A atividade disposta no material impresso deve apresentar um cunho de aprofundamento da temática estudada, considerando que há suficientes atividades complementares disponibilizadas no ambiente web.

Fonte: IFCE (2009 *apud* Guedes, 2010).

Para Sales (2005), independente da mídia utilizada para elaboração do material didático de EAD, todas têm que objetivar a busca de um instrumento de aprendizagem que apresente condições para: Interatividade; Sequenciação de ideias e conteúdo;

Relação teoria-prática; Auto avaliação; Linguagem clara e concisa; Relação prática-teórica na linguagem escrita; Glossário; Exemplificações cotidianas e/ou científicas; Resumos; e Animações.

Outro trabalho relacionado desenvolvido por Godoi e Padovani (2009), para os autores existem quatro aspectos pedagógicos asseguram que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do usuário. Ao todo, quatro subcritérios são desenvolvidos:

Critérios de ensino-aprendizagem – didáticos e de conteúdo (condução do aprendiz; estruturação do conteúdo; sistemas de ajuda; objetivos de aprendizagem; clareza dos conteúdos; validade do conteúdo); emocionais e afetivos (autonomia; motivação) intrínseca/ extrínseca; maturação/experiência); componente cognitiva (carga mental; experiência do aprendiz; estilos de aprendizagem); Critérios de dispositivos da formação – conformidade, aceitabilidade, compatibilidade, coerência; Critérios de controle e gestão do processo – componente prática, avaliação, tutoria; Critérios de validade político-pedagógica – pertinência, coerência, filosofia pedagógica. (GODOI; PADOVANI, 2009, p.448).

Por fim, um dos instrumentos mais completos encontrados foi elaborado por Schon (2009). Baseado em diversos autores e legislações brasileiras em EaD a autora constrói uma ferramenta de avaliação baseada três grandes áreas: Conteúdo, Linguagem e Estética. Isso será visto no próximo capítulo. Antes, fazemos uma síntese dos principais instrumentos, legislações, diretrizes e checklist verificadas nessa análise.

Quadro 10 - Síntese dos modelos de avaliação de material didático.

<b>Estrutura</b>	<b>Autor</b>	<b>Classificação</b>
Ergonômicos, pedagógicos e comunicacionais.	Silva (2002)	Escala de Avaliação
Baseado em três macro critérios: E cinco subcritérios: Legislação; Elementos textuais; Alunos da licenciatura; Referências, Glossários e Respostas; Projeto Editorial.	Junior Luna e Linhares (2014)	Escala de avaliação
Diretrizes de elaboração de um curso a distância.	Brasil (2007)	Diretrizes
7 Critérios	Rodrigues e Padilha (2008)	Critérios
12 Critérios	Grivot (2009)	Critérios
Elementos da produção de um material ideal para EaD	Fernandes e Angotti (2006).	Escala de Avaliação
5 Elementos importantes para um material didático	Trejo (2008)	Critérios
6 Critérios	Assis e Cruz (2007),	Critérios

9 Critérios	Sales (2005)	Critérios
Critérios de ensino-aprendizagem Critérios de dispositivos da formação Critérios de controle e gestão do processo Critérios de validade político-pedagógica	Godoi e Padovani (2009)	Critérios
Conteúdo, Linguagem e Estética	Schon (2009)	Escala de Avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 2.7 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

É no material didático, que reside o *lócus* da construção de práticas pedagógicas colaborativas e emancipadoras. Assim, para que a base do processo de mediação no ensino aprendizagem seja efetivada a distância, torna-se necessário um cuidado especial na elaboração (SALES ET AL, 2010).

Um dos aspectos mais importantes para a construção de um material didático é o seu alinhamento com a concepção pedagógica do curso (SALES, 2005; SALES *et al.* 2007). De acordo com Abreu (2010), ao produzir um material didático é necessário pensar em concepções pedagógicas que integrem a teoria e a prática e que fomentem a construção crítica por parte do aluno.

Independentemente da sua modelagem, da qualidade do seu conteúdo e forma gráfica, o material didático poderá servir para a manutenção e reprodução de pedagogias conservadoras, reprodutoras, ou para a superação desses modelos, apontando o caminho para novos projetos pedagógicos, críticos e comprometidos com a construção da cidadania (AVENBURG, 2010).

Partindo deste prisma, torna-se primordial a definição da concepção pedagógica norteadora desse processo de ensino-aprendizagem e um planejamento detalhado para produção do material didático a ser utilizado de acordo com os princípios determinantes da proposta pedagógica e a definição do tipo de mídia a ser utilizada (SALES, 2005). Portanto, alguns aspectos devem ser levantados. Dentre esses: as diferenças entre o material didático em EaD e presencial; características Textuais; dialogicidade do material; conhecimento do público alvo; interdisciplinaridade; multidisciplinaridade de atores; plano estratégico do material.

Quanto ao primeiro ponto, é necessário delimitar as diferenças do livro didático da modalidade presencial e o texto escrito da modalidade à distância. O professor do ensino presencial convive no seu dia-a-dia com o aluno, estimulando-o, perguntando e resolvendo a maioria das atividades propostas. No Ensino à distância podemos

considerar que a situação não é a mesma, pois o aluno convive com as situações abaixo descritas, segundo Rodrigues e Padilha (2008, p.4):

- O aspecto solitário nos processos de aprendizagem, ou seja, na maioria das situações e das atividades ele se encontra só para desenvolvê-las;
- O aluno é o principal responsável pela execução ou não das atividades propostas;
- Possui menor interação física com o professor e, em alguns casos, a interação social também é restrita;
- A localização geográfica pode facilitar ou não o aluno a ter acesso a outras fontes de conhecimento, além da internet.

Portanto, normas devem ser estabelecidas para textos escritos, ele deve abordar os temas relacionando-os ao contexto que será desenvolvido, sem perder sua dimensão conceitual. É imprescindível que o texto represente o diálogo entre o professor e os alunos, tornando os textos, as atividades e as relações entre os conteúdos dinâmicas e atrativas visando catalisar a autonomia do aluno, na busca de conhecimentos (FERNANDES; ANGOTTI, 2006; RODRIGUES; PADILHA, 2008).

Além da representação do diálogo entre o professor e o aluno, outras características e normas textuais devem ser levadas para que exista um bom material didático em EaD. Para Grivot (2009), o texto, para motivar o aluno a continuar estudando, deve ser leve, claro e rico em analogias, com termos científicos explicados, por não contarem com a participação síncrona do professor para esclarecimentos e resolução de dúvidas.

Corroborando, para Santos (2002) os conteúdos devem claros e bem estruturados atendendo à inter e intratextualidade, multivocalidade e multidirecionalidade. Ademais o vocabulário deve ser coerente com o perfil dos estudantes.

No que tange a lógica do documento, “mesmo com baixo índice de uma prática interativa, o material impresso deve, também, obedecer a lógica do hipertexto, com uma linguagem clara, objetiva que proporcione uma orientação real do processo de aprendizagem, isto de maneira não linear.” (SALES, 2005, p.5).

Como sugestões Veras (2008, p.3) define os seguintes aspectos na linguagem:

- Adoção de um estilo claro, conciso, preciso e facilmente compreensível;
- objetivos claros; evitar o uso excessivo do “que”; preferência a frases curtas;
- verbos ativos e diretos, evitar a voz passiva e o gerúndio; palavras concretas;
- não utilização de adjetivos que nada informam; evitar palavras impessoais;

evitar as negações; explicar termos técnicos – preferencialmente por meio de hipertextos; adequação a habilidade de leitura dos alunos; evitar frases feitas e jargões acadêmicos; coloquialidade; ativação de conhecimentos prévios; uso de analogias, repetições, exemplos e comparações (retomada, espiralidade).

Como foi visto, as principais características desse material devem ser o diálogo e a mediação, visto que esses materiais representam um contexto de aula (RODRIGUES; PADILHA, 2008). Portanto, a linguagem que o texto deve apresentar é a dialógica, com objetivo de mediar a comunicação ente alunos com o professor (Grivot, 2009; Junior; Luna; Linhares, 2014). Além disso, o uso de iconografias (pequenas ilustrações que destacam tópicos, conceitos ou exercícios importantes), glossários e referências comentadas, localizadas ao final do livro para o aluno ter uma ideia inicial da obra a ser consultada, persuadindo-o a buscá-la. (Preti, 2010 *apud* JUNIOR; LUNA; LINHARES, 2014).

Nesse sentido, o grande desafio da EAD é justamente desenvolver um material didático capaz de garantir a necessária interatividade do processo ensino aprendizagem, na qual o professor passa a exercer o papel de mediador do processo pedagógico, garantindo autonomia aos discentes sem renunciar à sua função docente: proporcionar os meios para a construção do conhecimento (SALES *et al*, 2010).

Segundo Palange (2009) a montagem de um curso a distância pode ocorrer de maneira monológica ou dialógica. O primeiro, o material é auto instrucional, ou seja o aluno é um ator independente. Por outro lado, o dialógico, deve-se saber o perfil dos alunos para que o diálogo seja executado, já que criar um diálogo com o aluno é muito mais complexo e requer outras ferramentas de mídias em conjunto. O modelo dialógico é apoiado pelos seguintes atores:

[...] o aluno pode contar com os tutores presenciais e virtuais, além do que, as plataformas onde os cursos geralmente são veiculados possibilitam a colaboração entre alunos na construção do seu conhecimento. A relação do aluno deixa de ser unicamente com o material e passa a ser com o grupo de estudantes, professores, tutores, suporte técnico, etc. Essa característica interativa e colaborativa contribui para uma aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento em detrimento da reprodução de informações (RODRIGUES; PADILHA, 2014, p.4-5).

Portanto em ambos os casos, monológico ou dialógico, deve ser avaliado o público alvo que se destina o material didático (EFFTING, 2010; SILVEIRA, 2010).

Muitas vezes, o material didático é concebido conforme as prioridades e as necessidades do professor, sem considerar o conhecimento e as necessidades dos alunos, desestimulando-os no curso (BIZZO, 1997).

Assim, é nesse contexto que o docente deve estruturar seu material didático, buscando oferecer ao aluno fonte de estímulos diversificados, incentivando o desenvolvimento, com um ambiente desafiante e interativo, em que ele possa assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem e conseguir habilidades cognitivas para dirigir e desenvolver seu processo e seu desempenho (ASSIS; CRUZ, 2007).

Sendo assim, Sales (2005) afirma que a interação e a aprendizagem colaborativa deve ser construída em sintonia levando em consideração todo o processo de aprendizagem. Uma das maneiras é proposta por Junior, Luna e Linhares (2014), para os autores a história da ciência em EaD deve estar integrada ao contexto de produção do material, além de estar integrada a uma prática interdisciplinar. Ou seja, o conhecimento da disciplina deve estabelecer relação com outras áreas do conhecimento (SHULMAN 1986).

Partindo agora para a interdisciplinaridade da equipe de produção, quando se produz um material didático para EaD, a concepção pedagógica deve ter como referência uma equipe multidisciplinar de produção, privilegiando a interação, a aprendizagem colaborativa tudo em sintonia com o desenvolvimento humano. (SALES, 2005; SALES *et al*, 2010; AVENBURG, 2010). Como coloca Mallmann e Catapan (2008, p.70):

Essa interseção inicia, por exemplo, pela clareza das definições previstas no projeto pedagógico do curso. O que contribui essencialmente na tarefa de organização de todas as etapas da produção do material. A pertinência das tarefas numa equipe de elaboração dos materiais didáticos requer investimento no esclarecimento de todas as pessoas envolvidas no trabalho. Compartilhar a natureza problemática do projeto é de fundamental importância para organização e implementação da mediação pedagógica.

Todavia, muitas vezes o trabalho interdisciplinar é confundido com fragmentalidade de saberes. A intenção não é essa, mas sim unir os conhecimentos e corroborar para a construção de mais conhecimento através de uma grande equipe (EFFTING, 2010).

Para essa construção de conhecimento colaborativo, é necessário que os professores aliem-se aos outros participantes do processo, para que o material possa suprir as especificidades de um curso a distância (SILVEIRA, 2010) criando atividades

que levem ao raciocínio e a reflexão de tal forma se tornem elementos importantes para a compreensão do texto (GRIVOT, 2009).

Por fim, mas não menos importante “o material didático é importante dimensão do projeto em EAD e deve ser pensado de forma estratégica, pois tem papel primordial no contexto da relação educativa.” (ASSIS; CRUZ, 2007, P.106). Ou seja, todo o material deve estar em consonância com os termos previstos no planejamento institucional (SILVEIRA, 2010, p.62).

## 2.8 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Serão apresentadas nessa seção aspectos relacionados as pedagogias que envolvem a educação a distância em seus diferentes momentos histórico. Entretanto, julga-se pertinente apresentar primeiramente uma breve introdução que destaca as abordagens dos processos de ensino, por Maria da Graça Nicoletti Mizukami, tendo em vista que antes da construção teórica sobre pedagógicas relacionadas especificamente à educação a distância, abordagens pedagógicas de forma ampla já foram bastante trabalhadas e são especialmente importantes para compreensão e análise dos cadernos pedagógicos.

### 2.8.1 Ensino: as abordagens do processo

Essa seção do trabalho tem como objetivo analisar as abordagens do processo de Mizukami (1986). No livro a autora separa em cinco abordagens do fenômeno educativo, a abordagem tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio cultural. Ressalta-se que os próximos tópicos, referem-se ao pensamento da autora Mizukami.

#### 2.8.1.1 *Abordagem tradicional*

A primeira abordagem, a tradicional, considera que o homem está inserido num mundo que irá acontecer através de informações que lhe serão fornecidas. Portanto, ele é um receptor passivo, até que ele consiga informações suficientes para poder repassá-las aos outros que ainda não à possuem. Dentro dessa abordagem, o mundo é visto como uma realidade que será transmitida ao indivíduo, principalmente pelo

processo de educação formal, e de outras agências como a Família e a Igreja. Portanto, o mundo é externo ao indivíduo.

Com relação a sociedade-cultura, o objetivo educacional, o qual normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade, atua, nessa abordagem com uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação que possam experienciar a convergência de esforços. Dessa forma, o conhecimento é visto como uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações e, para os alunos, remanesce somente, a recepção das informações armazenadas. Portanto o conhecimento é transmitido unidimensionalmente através de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

A educação, nessa linha, é sinônimo de instrução. Caracterizada pela transmissão de conhecimento organizadas logicamente, essa concepção é caracterizada pela educação como um produto, pois os modelos a serem almejados já estão pré-estabelecidos. Como a educação é sinônimo de produto, a escola é o local de “fabricação” desse “artigo”. Nesse sentido, ela possui um processo de ensino-aprendizagem, em que a relação social estabelecida é vertical, do professor para o aluno, possuindo poucas possibilidades de cooperação entre os pares e pouca reflexividade. O docente, então, detém o poder decisório sobretudo na metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula, tendo como papel a replicação de um conteúdo predefinido.

Com relação a metodologia, como o ensino é unidimensional vertical, do professor para o aluno, as aulas são desenvolvidas através de exposições e demonstrações do docente para a classe. O professor (agente) traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo (ouvinte). Concluindo, nessa linha, a avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, destarte as notas funcionam como “medida de absorção de patrimônio cultural”.

#### *2.8.1.2 Abordagem comportamentalista*

A abordagem comportamentalista, ou behaviorista, considera a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Evidencia em sua origem o caráter empírico, ou seja, considera que o conhecimento é resultado direto da experiência. Em tal visão, o homem é a consequência das influências, ou forças



existentes no meio ambiente, portanto ele é considerado como o produto de um processo evolutivo. Dessa forma, o mundo já é construído e o homem é produto do meio e, pode modificar o comportamento através dos elementos ambientais. A cultura, nessa abordagem, passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que são mantidos através dos tempos.

O conhecimento, nessa linha, baseia-se na experiência planejada, portanto é a base do estudo. Dessa maneira, a educação deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente. Como o comportamento é moldado a partir da estimulação externa, o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte, assim a escola é uma agência educacional que deverá adotar formas peculiares de controles, de acordo com os comportamentos que ela pretende instaurar. Cabe a ela manter, conversar e em parte modificar os padrões de comportamentos aceitos pela sociedade e desenvolver o sistema de ensino aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Dentro da escola, o ensino-aprendizado consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem, sendo de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do conhecimento através de condicionantes e reforçadores arbitrários como: elogios, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígios, etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, a possibilidade de ascensão social, monetária, *status*, prestígio da profissão, entre outros.

Concluindo sobre a abordagem behaviorista, pode-se dizer que nessa linha, se incluem a aplicação de metodologias focadas na tecnologia educacional e estratégias de ensino, as quais permitem que um maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho. Portanto, devido a essa massificação, surge a individualização do ensino que implica na criação das seguintes estratégias para a superação desse problema: especificação de objetivos, envolvimento do aluno, controle de contingência, *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade, apresentação do material em pequenos passos e

respeito a ritmo individual de cada estudante, esse último, está ligado de forma estreita com a avaliação do aluno, já que ele deve percorrer em pequenos passos, sem cometer erros suas notas são reflexos do que o aluno atingiu, perante os objetivos propostos inicialmente no programa.

### *2.8.1.3 Abordagem humanista*

A terceira abordagem de Mizukami (1986), a Humanista, considera as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito. Assim sendo, a pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos. O mundo, ao contrário das linhas anteriores, é algo produzido pelo homem diante de si mesmo, ou seja a visão de mundo e da realidade é desenvolvida, impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experimenta o mundo e os elementos experimentados vão adquirindo significado para o indivíduo. A única necessidade dos indivíduos é a de estabelecer qualidade de relacionamento interpessoal, pois ao serem submetidos às condições desse tipo de relacionamento tornam-se mais auto responsáveis, e apresentam progressos em relação a auto realização, tornando-se igualmente flexíveis e adaptáveis, criativamente.

Com relação ao conhecimento, na abordagem Humanista, ele é construído no decorrer do processo de vida da pessoa, portanto o sujeito tem papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Assim como na abordagem behaviorista, ao experimentar o homem conhece, todavia nessa linha o conhecimento é inerente à atividade humana, ou seja, a pessoa tem curiosidade natural para a aprendizagem. Como a compreensão está centrada no ser humano, o ensino terá em seu âmago o aluno.

Dessa forma, a educação tem como finalidade, primeiro na criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento, tanto intelectual como emocional e segundo no desenvolvimento de condições para que os estudantes possam tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação, para que a aprendizagem seja solução para seus problemas servindo-se da própria existência.

Conforme o entendimento da escola, nessa abordagem, ela deve respeitar a criança e oferecer condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo

possibilitando a autonomia do aluno. Como foi colocado anteriormente, o ensino-aprendizagem, está centrado na pessoa, o que implica técnicas para dirigir a pessoa à sua própria experiência para que dessa forma, ela possa estruturar-se e agir.

Portanto, o professor assume função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. O professor em si não transmite conteúdo, ele dá assistência, o conteúdo advém das próprias experiências dos alunos, onde as atividades são consideradas um processo natural que se realiza através da interação com o meio.

Como o docente é um facilitador, as estratégias instrucionais assumem importância secundária e não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Tudo está centrado nos acontecimentos de sala de aula, tendo em vista a construção de um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas e que possibilitam a liberdade para aprender.

Assim sendo, os objetivos educacionais não possuem aspectos formais, entretanto, apesar de criticar a transmissão de conteúdo, não se defende a supressão do fornecimento de informações. A avaliação nessa linha, supõe que apenas o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, cabendo ao aluno o controle e a definição dos critérios de avaliação.

#### *2.8.1.4 Abordagem cognitivista*

A quarta abordagem, a cognitivista, tem em seu alicerce, os estudos dos psicólogos que inventaram os “processos centrais” do indivíduo, esses dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc. Ela implica, dentre outros aspectos, estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno, enfatizando os processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos.

Nessa linha o homem e o mundo são analisados conjuntamente, já que o conhecimento é produto da interação entre eles, entre o sujeito e o objeto. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem é uma construção contínua, a passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de

novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Como o conhecimento está sempre em desenvolvimento, não se tem um modelo de sociedade ideal como produto final da evolução humana, no entanto, toda intervenção gera desequilíbrio e, naturalmente, a superação do mesmo em direção a uma reequilibração, ou seja, nunca há a harmonia.

Ressalta-se que no processo educativo, tais desequilíbrios, devem ser adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive (intelectual e afetivamente). Dessa forma, a construção contínua do conhecimento entende que a passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte está sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. A escola nessa linha, tem o papel de possibilitar qualquer aluno a aprender por si próprio, oportunizando a investigação individual e o desenvolvimento de suas potencialidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente intervir no processo sócio cultural e inovar na sociedade, portanto o ensino deve ser baseado em proposições de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador).

Cabe ao professor criar os problemas e as situações, proporcionando as condições, sem ensinar os alunos as soluções, para que seja possível estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional, evitando rotinas, fixação de respostas e hábitos. Como a ação do indivíduo é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição para o seu desenvolvimento, o docente deve propor técnicas com horários suficientemente flexíveis, adaptáveis as condições dos alunos, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo tempo respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas.

Nesse sentido, a avaliação se realiza a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

### *2.8.1.5 Abordagem sociocultural*

A abordagem sociocultural, a última das cinco, enfatiza aspectos sociopolíticos e socioculturais de uma determinada região. No Brasil, esta corrente é marcada pelas obras de Paulo Freire e sua preocupação com a cultura popular, que no caso brasileiro, está voltado para a alfabetização de camadas socioeconômicas inferiores, principalmente de adultos. Portanto, cabe ao educador, não lhe fornecer coisas prontas, mas procurar trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente consumam.

A visão do homem e do mundo nessa abordagem, assim como a cognitivista consideram essas categorias atuando de forma conjunta, pois se trata de uma abordagem interacionista, embora com ênfase no sujeito. O homem é um ser que possui raízes sócio temporais: é um ser no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Paulo Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Portanto, o homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização.

A elaboração e desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo conhecimento, pensamento e prática. Assim, toda a ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto. O homem se torna, nessa abordagem, o sujeito da educação. A educação é fator de suma importância na passagem de formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser constante. A escola deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades.

Portanto, o aprendizado deve procurar uma educação problematizadora (ao contrário da educação bancária), que ajudará na a superação da relação opressor-oprimido, pois objetiva o desenvolvimento de uma consciência crítica e a liberdade

como meios para superar as condições da educação bancária e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade.

Ao contrário da linha tradicional, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo de educação seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para cada um deles analisar seu contexto e produza cultura. Quanto a metodologia que o professor utiliza, esse deve estar relacionado com o método de alfabetização criado por Paulo Freire, que inicia com uma codificação, um desenho representativo de uma situação existencial ou real ou construída pelos alunos. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam uma operação de distanciamento do objeto cognoscível.

Desta forma, professor e alunos podem refletir em conjunto, de forma crítica, sobre os objetos que os mediatizam. Concluindo, pode-se dizer que a avaliação do processo proposto nessa linha, consiste na auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Vale ressaltar que qualquer processo de formal de notas e exames deixa de ter sentido nessa abordagem.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das ideias apresentadas.

Quadro 11 - Síntese das abordagens pedagógicas.

Parâmetro/Escola	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
Visão do Homem	Inserido num mundo que irá acontecer através de informações que lhe serão fornecidas.	É a consequência das influências, ou forças existentes no meio ambiente, portanto ele é considerado como o produto de um processo evolutivo.	A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos	O conhecimento é produto da interação entre eles, entre o sujeito (homem) e o objeto (mundo).	A visão de homem e do mundo são analisadas em conjunto, já que a reflexão dos homens sobre o mundo, tem como objetivo de transformá-lo.
Visão de Mundo	Externo ao indivíduo.	O mundo já é construído e o homem é produto do meio e, pode modificar o comportamento através dos elementos ambientais.	Produzido pelo homem diante de si mesmo.		
Cultura	Intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade.	Representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que são mantidos através dos tempos.	Preocupação com o indivíduo e não com a sociedade-cultura.	Não se tem um modelo de sociedade ideal como produto final da evolução humana.	O homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra
Conhecimento	Transmitido unidimensionalmente através de ideias selecionadas, armazenadas e organizadas logicamente.	Baseia-se na experiência planejada.	Ele é construído no decorrer do processo de vida da pessoa, através da experiência, portanto o sujeito tem papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento.	Sempre em desenvolvimento em caracterizado pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo	O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo conhecimento, pensamento e prática.
Educação	Como um produto, pois os modelos a serem	A educação deverá transmitir conhecimentos,	Criação de condições que facilitam a	Devem ser adequados ao nível de desenvolvimento	Uma reflexão sobre o homem como de uma

	almeçados já estão pré-estabelecidos.	assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.	aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento, tanto intelectual como emocional.	em que a criança vive (intelectual e afetivamente).	análise do meio de vida desse homem concreto
Escola	Agência sistematizadora de uma cultura complexa.	Agência educacional de controle.	Deve respeitar a criança e oferecer condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo possibilitando a autonomia do aluno	Tem o papel de possibilitar qualquer aluno a aprender por si próprio, oportunizando a investigação individual e o desenvolvimento de suas potencialidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente intervir no processo sócio cultural e inovar na sociedade	Um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização.
Ensino Aprendizagem	Poucas possibilidades de cooperação entre os pares e pouca reflexividade.	Consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem.	Centrado no aluno.	Proposições de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador).	Educação problematizadora
Professor-Aluno	A relação social estabelecida é vertical, do professor para o aluno.	Assegurar a aquisição do conhecimento através de condicionantes e reforçadores arbitrários como: elogios, notas, prêmios, reconhecimentos do	O professor em si não transmite conteúdo, ele dá assistência, o conteúdo advém das próprias experiências dos alunos, onde as atividades são consideradas um	Criar os problemas e as situações, proporcionando as condições, sem ensinar os alunos as soluções.	Horizontal e não imposta. Para que o processo de educação seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador.



		mestre e dos colegas, prestígios, etc.	processo natural que se realiza através da interação com o meio.		
Metodologia	Exposições e demonstrações do docente para a classe	Focadas na tecnologia educacional e estratégias de ensino, as quais permitem que um maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho	Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem.	Técnicas com horários suficientemente flexíveis, adaptáveis as condições dos alunos, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo tempo respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas.	Inicia com uma codificação, um desenho representativo de uma situação existencial ou real ou construída pelos alunos. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam uma operação de distanciamento do objeto cognoscível.
Avaliação	Mede-se pela quantidade, exatidão e reprodução do conteúdo.	Deve percorrer em pequenos passos, sem cometer erros suas notas sendo reflexos do que o aluno atingiu, perante os objetivos propostos inicialmente no programa.	Apenas o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, cabendo ao aluno o controle e a definição dos critérios de avaliação.	A partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc.	Auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Fonte: Adaptado de Mizukami (1984).

## 2.9 GERAÇÕES E PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As gerações de pedagogias em educação a distância, especificamente, apresentadas até momento estão relacionadas as tecnologias predominantes em cada período da história. Todavia, existem outras classificações que referem-se à pedagogia que orientou os diferentes momentos da educação a distância. Para Bechara e Haguenauer (2007, p.27), tradicionalmente a educação a distância tem procurado apoio nos paradigmas dominantes de aprendizagem: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo; todavia o “embate entre esses paradigmas tornou-se o principal conflito epistemológico do embasamento pedagógico da educação a distância”. Anderson e Dron (2012) apresentam uma perspectiva ampliada e designam três gerações de pedagogias na EaD, a saber: cognitivo-behaviorista, socioconstrutivista e conectivista. A partir dessa classificação serão discutidas as pedagogias de educação a distância a seguir.

### 2.9.1 Pedagogia cognitivo-behaviorista

Sobre a primeira pedagogia, Anderson e Dron (2012, p.121) destacam que elas “focam na maneira pela qual a aprendizagem foi predominantemente definida, praticada e pesquisada na segunda metade do século XX”. Para os autores, a teoria behaviorista destaca noções de aprendizagem que são usualmente definidas como novos comportamentos ou ainda alterações em comportamentos que são incorporados como resposta de um indivíduo a determinados estímulos, e, portanto, prevalece nessa definição a atenção no indivíduo e na necessidade de mediação de comportamento efetivos, e não atitudes e/ou capacidades (ANDERSON; DRON; 2012, p.121):

Noções behavioristas têm sido especialmente atraentes para uso em programas de treinamento (em oposição a educacionais), já que os resultados de aprendizagem associados com treinamento são geralmente medidos com clareza e demonstrados comportamentalmente.

De acordo com Bechara e Haguenauer (2007, p.30), um exemplo clássico da abordagem behaviorista de ensino através da utilização de computador está

relacionada ao condicionamento operante de Skinner, que, conforme destacam os autores, argumenta que o ensino é

[...] um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca (SKINNER 1972, p.62).

A partir dos anos 1950, mediante a corrente behaviorista, surgiu a revolução cognitivista, que “desenvolveu-se parcialmente em resposta a uma necessidade crescente de explicar a motivação, as atitudes e as barreiras mentais que apenas parcialmente podem ser associadas ou demonstradas por comportamentos observáveis” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 121).

Essa perspectiva, ampliou o foco exclusivo no comportamento para mudanças – ainda que também concebesse a aprendizagem como um processo individual – e passou a considerar o conhecimento ou capacidades que são armazenadas e podem ser recuperadas na memória individual (ANDERSON; DRON, 2012).

O modelo cognitivo-behaviorista tem seu centro de controle na figura do professor ou designer institucional. Estas teorias propiciam modelos de aprendizagem que geram diretamente modelos de ensino, portanto, verifica-se que tais modelos vigoraram na EaD no período em que as tecnologias disponíveis eram limitadas, o que dificultava a comunicação muitos-para-muitos (ANDERSON; DRON, 2012).

Vale ressaltar aqui as apreciações de Piaget, um dos expoentes da abordagem cognitivista. De acordo com Bruno, Pesce e Bertomeu (2012, p. 127), Piaget afirma que o conhecimento não é predeterminado no momento do nascimento do indivíduo e, tampouco, é resultante de percepções e informações, mas é fruto de ações e interações entre sujeito e o seu ambiente:

A abordagem cognitivista – representada por Piaget – compreende o homem e o mundo integradamente e o conhecimento como produto desse processo. A interação sujeito-objeto marca essa abordagem, que se preocupa com o desenvolvimento humano e em compreender como se dá a aprendizagem e o conhecimento humanos. Piaget apresenta este desenvolvimento – que se dá pela relação homem-meio – em estágios progressivos de adaptação, o que significa que os indivíduos vivem em processo recorrente de assimilação e acomodação como formas de superação, avançando para situações mais complexas. O processo educativo é pautado nas interações cooperativas entre sujeitos e o professor deve ser um desafiador que assume o papel de investigador e coordenador, incentivando o desenvolvimento da autonomia

dos estudantes. Busca-se, por meio desta abordagem, o equilíbrio das ações pedagógicas, que se constituem pela interação professor-alunos, sujeito-objeto. Porém, “é de vital importância que o professor conheça bem o conteúdo e a estrutura de sua disciplina; caso contrário, não lhe será possível propor situações realmente desequilibradoras”. (MIZUKAMI; VALENTE, 2005, p. 52).

Anderson e Dron (2011) discutem ainda três aspectos essenciais da pedagogia cognitivo-behavioristas: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino.

Sobre o primeiro aspecto destaca-se que “a presença cognitiva é o meio e o contexto pelos quais os alunos constroem e confirmam novos conhecimentos” e, portanto, nos modelos cognitivo-behaviorista, ela é criada por processos estruturados, nos quais o interesse dos alunos é “estimulado, informado por casos gerais e específicos de princípios essenciais e então testado e reforçado para a aquisição desse conhecimento” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 122).

No que se refere-se a presença social nessa pedagogia verifica-se a quase inexistência da mesma, pois a aprendizagem era pensada como um processo individual, o que resultou em níveis elevados de liberdade (tempo e ritmo) para o aluno, adequando-se bem a tecnologias como rádio, televisão, correio e materiais impressos em geral. Desta individualização do ensino, surgiu uma das principais críticas à educação a distância, que permanece até os dias atuais (ANDERSON; DRON, 2012). De acordo com Mattar (2013, p.24), no caso das pedagogias cognitivas-behavioristas é utilizado “modelo de design instrucional em que os objetivos de aprendizagem estão claramente identificados e declarados e existem à parte do aluno e do contexto de estudo, caracterizando-se pela redução do papel e da importância do professor”.

A presença de ensino é um aspecto bastante controverso na pedagogia cognitivo-behaviorista, pois foi bastante reduzida nesse modelo ou, ao menos, radicalmente redesenhada em diferentes formas de educação a distância. Primeiramente, com a utilização da correspondência como meio de interação, o professor possuía apenas suas palavras em textos impressos para transmitir a sua presença. Em seguida, a utilização de novas tecnologias permitiu, através de áudio e vídeo, que a expressão corporal e voz fossem transmitidas. Ainda que a grande ausência do professor nessas pedagogias, não pode-se descartar a potencial presença de ensino, que pode ser materializada através da troca de

correspondências, conversas telefônicas e interações face a face ocasionais. Todavia, ainda que alguns alunos possam experienciar um alto nível de presença de ensino, para a maioria deles a interação limita-se a textos, sons e imagens gravados, e essa redução da presença do professor consolidou-se em mais uma crítica a educação a distância (ANDERSON; DRON, 2012).

O quadro a seguir elucida alguns pontos fortes e fracos desta pedagogia no ensino a distância.

Quadro 12 - Pontos fortes e fracos dos modelos cognitivo-behavioristas.

Pontos fortes	Pontos fracos
Maximização o acesso e a liberdade do aluno.	Reduções muito significativas na presença de ensino, social e modelos formais de presença cognitiva.
Elevação do número de alunos, com custos significativamente mais baixos.	Furtaram-se a lidar com toda a riqueza e complexidade dos seres humanos 'aprendendo a ser', em oposição a 'aprendendo a fazer'.

Fonte: Baseado em Anderson e Dron (2012).

### 2.9.2 Pedagogia socioconstrutivista

A segunda geração apresenta a pedagogia socioconstrutivista da educação a distância. Segundo Anderson e Dron (2012, p. 123):

Embora haja uma tradição de pensamento cognitivo-construtivista que se articula pela construção pessoal do conhecimento, em grande parte desenvolvida por Piaget e seus seguidores (PIAGET, 1970), as raízes do modelo construtivista mais comumente aplicado hoje brotam do trabalho de Vygotsky e Dewey, geralmente agrupados na categoria geral do construtivismo social.

Os autores destacam alguns aspectos comuns às diversas perspectivas do construtivismo social:

Embora existam muitos tipos de construtivismo social (ver KANUKA; ANDERSON, 1999), todos os modelos têm mais ou menos temas comuns, incluindo a importância de:

- novo conhecimento sendo construído sobre o fundamento do aprendizado anterior;
- o contexto moldando o desenvolvimento do conhecimento dos alunos;
- a aprendizagem como processo ativo, e não passivo;
- a linguagem e outras ferramentas sociais na construção do conhecimento;
- a metacognição e a avaliação como meios para desenvolver a capacidade dos alunos de avaliar sua própria aprendizagem;

- o ambiente de aprendizagem centrado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas;
- o conhecimento precisar ser submetido a discussão social, validação e aplicação em contextos do mundo real (HONEBEIN, 1996; JONASSEN, 1991; KANUKA; ANDERSON, 1999). (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

De acordo com Mattar (2013, p.24) no modelo pedagógico socioconstrutivista “a aprendizagem não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações”. Nesse âmbito, tal pedagogia desenvolve-se em paralelo com a evolução das tecnologias bidirecionais de comunicação, pois, nesse momento, mais do que transmitir informações, as tecnologias passaram a ser utilizadas nas interações síncronas e assíncronas entre alunos e entre alunos e professores (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

Mattar (2013, p. 26) resgata Lev Vgostsky ao destacar que a interação com outrem potencializa o discurso interior e o pensamento reflexivo que fundamenta o processo de aprendizado, nomeadamente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para Mattar (2013) o conceito de ZDP apresenta grande potencial para fundamentar a aprendizagem em ambientes virtuais, ainda que tenha sido desenvolvido antes das redes sociais e das tecnologias digitais latentes atualmente.

Outra teoria de aprendizagem que pode contribuir para fundamentar práticas de aprendizagem em educação a distância é baseada em Dewey, conforme apresenta Mattar (2013, p. 29):

Podemos comparar a diferença entre o psicológico e o lógico com a diferença entre as notas que um explorador faz de um novo país, abrindo trilhas e encontrando seu caminho da melhor maneira possível, e o mapa final que é construído depois que o país já foi exaustivamente explorado. Os dois são mutuamente dependentes. Sem os caminhos mais ou menos acidentais e tortuosos traçados pelo explorador não haveria fatos que pudessem ser utilizados na confecção do mapa completo e relacionado. Mas ninguém receberia o benefício da viagem do explorador se ela não fosse comparada e verificada com andanças semelhantes realizadas por outros; a não ser que os novos fatos geográficos conhecidos, os riachos cruzados, as montanhas escaladas etc. fossem vistos não como meros incidentes na jornada do

viajante particular, mas (para além da vida individual do explorador) em relação a outros fatos semelhantes já conhecidos. O mapa ordena experiências individuais, conectando-as umas às outras independentemente das circunstâncias e acidentes locais e temporais de sua descoberta original. (HICKMAN; ALEXANDER, 1998, p. 241).

Nesta abordagem, verifica-se um equilíbrio entre a oferta de conhecimento e os interesses e experiências dos alunos (MATTAR, 2013).

Portanto, na pedagogia construtivista os professores não cumprem estritamente o papel limitado de transmitir conhecimento para alunos que os internalizam passivamente, em vez disso, cada aluno desenvolve os meios pelos quais novos conhecimentos são criados e integrados aos conhecimentos pré-existentes, pois a pedagogia socioconstrutivista considera a natureza social do conhecimento e de sua criação na mente de aprendizes individuais (ANDERSON; DRON, 2012).

Desta forma, a “necessidade de construção e representação social, de múltiplas perspectivas e da consciência de que o conhecimento é socialmente validado exigiu a capacidade de a educação a distância se tornar uma atividade social”, tal como emergiu a inevitabilidade de superar o estudo unicamente individual e passou-se a desenvolver modelos de instrução em grupo (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

Nesse sistema, o foco de controle muda um pouco para longe do professor – que atua mais como um guia do que um instrutor – mas, ao mesmo tempo, designa a ele a função crítica de estruturar as atividades de aprendizagem e projetar um sistema que permita a sua ocorrência (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

Destaca-se que os modelos de educação a distância socioconstrutivista só obtiveram uma posição robusta quando as tecnologias de comunicação permitiram a interação muitos-para-muitos (*e-mail, bulletin boards, World Wide Web* e tecnologias móveis).

Assim como na pedagogia anterior, discute-se aqui as presenças cognitiva, social e de ensino. Sobre a presença cognitiva, Anderson e Dron (2012, p. 125) destacam que a ênfase dos construtivistas reside na importância do conhecimento ter um significado individual, reforça a necessidade de os alunos estarem ativamente engajados e “também explora a capacidade humana para a modelagem de papéis (BANDURA, 1977), a imitação (WARNICK, 2008) e a investigação dialógica (WEGERIF, 2007)”.

As possibilidades de interações baseadas no construtivismo despertaram a ideia que poderia se consolidar uma “era pós-industrial” de EaD, todavia, o foco na interação gerou limitações de acessibilidades e custos para a modalidade de ensino (ANDERSON; DRON, 2012).

Sobre o segundo tipo de presença, destaca-se que enquanto outras teorias estão preocupadas em “como” os fatores externos influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, a perspectiva construtivista designa a interação como pilar central (LIMA *et. al.*, 2012). Portanto, a interação social é elemento definidor das pedagogias construtivistas e, no caso da educação a distância, tal interação é sempre mediada por algum tipo de tecnologia, sendo, portanto um aspecto crítico na qualificação da modalidade a distância (ANDERSON; DRON, 2012).

Nesse âmbito, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas no intuito de comprovar que a qualidade da interação (e conseqüente presença social) pode ser apoiada em perspectivas síncronas e assíncronas em EaD. Acredita-se que com a maior familiarização dos alunos com as tecnologias móveis e integradas as barreiras associadas a falta de presença social diminuam e os modelos construtivistas possam prosperar (ANDERSON; DRON, 2012).

A presença de ensino na pedagogia socioconstrutivista vai além da facilitação do aprendizado, abarcando também as escolhas e a construção de intervenções educativas e a oferta de instrução direta quando preciso (ANDERSON; DRON, 2012).

No que tange a avaliação da aprendizagem, a perspectiva construtivista apresenta maiores desafios quando comparada à behaviorista:

A avaliação em modelos construtivistas é muito mais complicada do que em modelos behavioristas, como David Jonassen (1991) argumentou: “Avaliar como os alunos se saem na construção do conhecimento é mais importante, da perspectiva construtivista, do que o produto resultante” (p. 141). (ANDERSON; DRON, 2012, p.125).

Desta forma, a presença de ensino nos moldes construtivistas mantém o seu foco “na orientação e na avaliação de tarefas autênticas realizadas em contextos realistas” (ANDERSON; DRON, 2012, p.125).

No quadro a seguir encontra-se alguns pontos fracos e fortes das pedagogias construtivistas no ensino a distância.



Quadro 13 - Pontos fortes e fracos dos modelos construtivistas.

Pontos fortes	Pontos fracos
Moveram a EaD para além do tipo estreito de transmissão do conhecimento que podia ser facilmente encapsulado em mídias, para o uso da aprendizagem síncrona e assíncrona baseada em comunicações humanas.	O foco na interação humana coloca limites na acessibilidade e produz modelos mais caros de educação a distância.
As ricas interações aluno-aluno e aluno-professor podem ser vistas como uma “era pós-industrial” da educação a distância	Os modelos construtivistas de EaD começaram a compartilhar muitas das características e dos problemas da educação presencial, com potencial para a dominação do professor, aulas passivas e restrições de acesso geográfico e temporal.

Fonte: Baseado em Anderson e Dron (2012).

### 2.9.3 Pedagogia conectivista

A terceira geração de pedagogias refere-se a abordagem conectivista, que “centra-se na construção e manutenção de conexões em rede que sejam atuais e flexíveis o suficiente para serem aplicadas a problemas existentes e emergentes” (ANDERSON; DRON, 2012, p.126).

De acordo com Mattar (2013) o conectivismo é proposto por alguns autores como a perspectiva mais adequada a era digital, na qual é preciso ação sem aprendizado pessoal, utilizando informações de fora do nosso conhecimento primário. Para o autor:

O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. E a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas (MATTAR, 2013, p. 30).

Destaca-se que o conectivismo assume algumas premissas importantes, a saber: a) a informação é abundante e que o papel do aluno não é memorizar ou mesmo compreender tudo, mas ter a capacidade de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário; b) muito do processamento mental e da resolução de problemas pode e deve ser descarregado em máquinas; c) posiciona-se no contexto da teoria ator-rede, com sua identificação das fronteiras indiscriminadas e sobrepostas

entre os objetos físicos, as convenções sociais e as instanciações híbridas de ambos, e; d) baseia-se explicitamente na ubiquidade de conexões em rede entre pessoas, artefatos digitais e conteúdo (fato inconcebível como formas de aprendizagem a distância, sem a mediação da *World Wide Web*) (ANDERSON; DRON, 2012, p.126).

Assim como ocorreu nas gerações anteriores, no conectivismo as tecnologias da informação e comunicação tiveram papel determinante na utilização efetiva dessa pedagogia.

Tal como nas pedagogias já citadas, apresenta-se agora aspectos relacionados à presença cognitiva, social e de ensino no conectivismo. Sobre o primeiro aspecto, destaca-se que a presença cognitiva na pedagogia conectivista se desenvolve a partir da suposição de que “os alunos têm acesso a redes poderosas e, tão importante quanto, são alfabetizados e confiantes o suficiente para explorar essas redes na realização de tarefas de aprendizagem”, e, portanto, a designação inicial na educação conectivista abrange “expor os alunos a redes e oferecer oportunidades para que eles adquiram senso de autoeficácia em habilidades cognitivas baseadas em rede, assim como no processo de desenvolvimento de sua própria presença em rede”, por isso, a pedagogia conectivista se desenvolve com melhor eficácia em ambientes de rede, em oposição a contextos individuais (ANDERSON; DRON, 2012, p.126), pois:

Os artefatos da aprendizagem conectivista são geralmente abertos, acessíveis e persistentes. Assim, a interação em educação a distância move-se para além de consultas individuais com professores (pedagogia CB) e das interações em grupo e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem, associadas à pedagogia construtivista de educação a distância. A presença cognitiva é enriquecida pelas interações periféricas e emergentes em redes, em que ex-alunos, profissionais praticantes e outros professores são capazes de observar, comentar e contribuir para a aprendizagem conectivista (ANDERSON; DRON, 2012, p.127).

Portanto, a pedagogia construtivista baseia-se tanto na produção quanto no consumo de conteúdos, que são criados e recriados colaborativamente por alunos e professores, sendo a presença cognitiva reforçada com a reflexão e reconstrução dessas reflexões em diferentes mídias sociais (ANDERSON; DRON, 2012).

No que se refere à presença social na pedagogia conectivista enfatiza-se a sua presença (e de capital social) pela criação de redes colaborativas entre alunos, ex-alunos e pessoas com conhecimentos relevantes para o objetivo do aprendizado. Nesse caso, a presença social varia de acordo com o aumento ou diminuição de interesse sobre o tópico em discussão, sendo mantida e potencializada através dos

comentários e contribuições entre seus participantes, além do reforço das experiências deixadas por antigos participantes, pois “a combinação dos traços das ações e atividades das pessoas gera um coletivo emergente, que pode ser visto como um indivíduo distinto em si mesmo, tanto maior quanto menor que a soma de suas partes” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 127).

A respeito da presença de ensino na pedagogia conectivista, Anderson e Dron (2012, p. 127) destacam que a sua criação é fomentada pela “construção de caminhos de aprendizagem e pelo design e suporte de interações, de modo que os aprendizes tracem conexões com recursos de conhecimento existentes e novos”. Divergindo as pedagogias anteriores, o professor não é o único responsável pela elaboração e gestão dos conteúdos, pois compartilha tal atividade com os aprendizes.

No que tange a avaliação na abordagem conectivista, esta é composta pela avaliação do professor e a autorreflexão em relação as contribuições (que podem ser reflexões, comentários críticos, recursos e objetos de aprendizagem e outros artefatos digitais de criação e disseminação de conhecimento e resolução de problemas) para os cursos atuais e futuros” (ANDERSON; DRON, 2012).

Ressalta-se que a em ambientes de aprendizagem conectivistas o foco também é atribuído ao exemplo:

A construção de artefatos de aprendizagem por parte dos professores, suas contribuições críticas às discussões em classe e externas, a capacidade de traçar conexões entre as fronteiras de disciplinas e contextos e a soma de sua presença na rede servem para modelar a presença e a aprendizagem conectivistas (ANDERSON; DRON, 2012, p.128).

Por fim, apresenta-se um desafio à aprendizagem conectivista que reside na atualização constante das tecnologias da comunicação, não permitindo que o indivíduo esteja sempre totalmente atualizado sobre as mudanças e inovações, especialmente os professores, que frequentemente podem receber auxílio de seus alunos no uso destas tecnologias, auxiliando na aprendizagem conectivista de todos (ANDERSON; DRON, 2012).

No quadro a seguir é possível verificar pontualmente alguns aspectos positivos e negativos das pedagogias conectivistas na educação a distância.

Quadro 14 - Pontos fortes e fracos dos modelos conectivistas.

Pontos fortes	Pontos fracos
Os autores destacam apenas os desafios das pedagogias conectivistas na educação a distância: Embora muitos artigos especulativos e teóricos tenham sido escritos sobre o potencial do conectivismo, até agora muitos relatos de experiência são questionáveis e, para atender às necessidades variadas dos alunos, há uma clara necessidade de uma maneira mais rica de criar ambientes de aprendizagem pessoais e em rede que ofereçam controle, quando necessário, tanto em termo enquanto organizacionais	No espaço conectivista, a estrutura está distribuída desigualmente e é em geral emergente, com essa emergência raramente levando a uma estrutura que seja otimamente eficiente para atingir objetivos de aprendizagem.
	Abordagens conectivistas utilizadas em um ambiente de curso formal, em que uma estrutura de cima para baixo é imposta sobre as conexões emergentes de baixo para cima da rede, muitas vezes dependem fortemente de pontos de convergência que são normalmente proporcionados por líderes carismáticos e populares da rede.
	Quando reduzidas e sobrepostas a um padrão de ensino formal, as abordagens conectivistas requerem grande quantidade de energia por parte do conector central para manter a rede ativa, e é uma queixa comum que os estudantes ao menos comecem se sentindo perdidos e confusos em ambientes conectivistas.
	A natureza distribuída e a imprecisão inerente aos objetivos, começos e fins implicadas por uma abordagem conectivista em geral se encaixam fracamente em um contexto em que os alunos estão fazendo cursos mais formais e tradicionais
	Os modelos conectivistas são mais distintamente teorias do conhecimento, o que torna difícil traduzi-los em maneiras de aprender – e ainda mais difícil traduzi-los em maneiras de ensinar.

Fonte: Baseado em Anderson e Dron (2012).

Cabe ainda destacar alguns apontamentos elencados pelos autores sobre as novas gerações da educação a distância: “é tentador especular o que a próxima geração trará. Alguns enxergam a Web 3.0 como sendo a Web semântica, enquanto outros incluem mobilidade, realidade aumentada e reconhecimento de localização na mistura (HENDLER, 2009)”; outras perspectivas apostam em interações conectivas mais inteligentes, provenientes da mineração de dados, e especialmente da própria multidão; a aprendizagem baseada em objetos, contextuais ou baseados em atividades aparece também como tendência; o uso de tecnologias que façam uso dos coletivos como uma geração possível para a educação a distância (como é o caso da Wikipédia, embora esta seja apenas parcialmente um processo cultivado, inclui elementos baseado no coletivo para guiar a aprendizagem) e a utilização de algoritmos complexos e de filtragem colaborativa (tais como utilizam a *Amazon* para recomendar livros as pessoas) (ANDERSON; DRON, 2012).

Destaca-se que, apesar das diferentes orientações (ver quadro 15), as pedagogias não são necessariamente excludentes e, portanto, podem ser pensadas conjuntamente para o desenvolvimento de modelos de educação a distância capazes

de oferecer oportunidades de aprendizagem cada vez mais eficazes (ANDERSON; DRON, 2012).

Quadro 15 - Pedagogias da EaD.

Geração de pedagogia da EaD	Tecnologia	Atividades de aprendizagem	Granularidade do aprendiz	Granularidade do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabilidade
Behaviorismo Cognitivo	Mídias de massa: material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
Construtivismo	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos para muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
Conectivismo	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação	Explorar, conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principalmente ao nível do objeto e pessoal, autocriado	Criação de artefatos	Amigo crítico, coviajante	Média

Fonte: Anderson e Dron (2012, p. 131).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo serão destacados os principais aspectos relacionados a metodologia da pesquisa a ser utilizada na presente proposta de pesquisa. Portanto, serão apresentados a caracterização do estudo, o universo da pesquisa e os seus critérios determinantes, os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, as categorias de análise e as técnicas de análise de dados.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÕES DO ESTUDO**

De acordo com Creswell (2007, p. 37) a pesquisa qualitativa busca compreender significados – individuais ou de um grupo – relacionados a um problema social ou humano, e para a compreensão desse problema “pesquisadores que usam o método qualitativo, realizam a coleta de dados em um cenário natural, relacionado com as pessoas e os locais do estudo, usando uma análise de dados de forma indutiva e estabelecendo relações entre padrões ou temas”. Assim sendo, julga-se que essa abordagem seja a mais adequada para o problema em questão, visto que a investigação se realizará no contexto de uma instituição de educação.

Optou-se pelo uso de estudo de caso, pois este consiste em uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2001). A educação a distância, apesar de não ser um fenômeno recente, ganhou grande relevância nos últimos tempos e utiliza abordagens bastante diferenciadas das aplicadas em sua origem, além disso, estudá-lo em seu contexto é essencial para a sua compreensão, visto que, nesse caso, fenômeno e contexto são indissociáveis.

#### **3.2 UNIVERSO DO ESTUDO**

De acordo com Richardson (2007) o universo da pesquisa visa delinear a área da execução da pesquisa, a sua população, a amostra e a determinação de seu tamanho e, também, como serão selecionados os sujeitos da pesquisa.

A instituição que é objeto de estudo foi selecionada de acordo com alguns critérios: a) atue no estado de Santa Catarina; b) ofereça cursos superiores na

modalidade a distância; c) esteja solidamente constituída (ou seja, esteja atuando há um certo tempo); d) que nos ofereça uma certa facilidade no acesso aos dados. Com base nesses princípios foi selecionado o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), fundado em 1997, atuando unicamente com ensino presencial, passou em 2005 a oferecer cursos na modalidade a distância, em especial, em 2006 o curso de pedagogia.

É importante caracterizar o que são Centros Universitários. De acordo com o MEC (2014), o Decreto nº 5.773/06 determina que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como i) faculdades; ii) centros universitários, e; iii) universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As instituições designadas como universidades são caracterizadas pelas indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e se tratam de organizações pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Já os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência de ensino, verificada através de seu corpo docente e condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (MEC, 2014).

### 3.3 ACESSO AOS DADOS DA PESQUISA

Para acessar os dados da pesquisa partiu-se a procura dos documentos. Apesar de uma pesquisa documental ser muito parecida com a bibliográfica, elas não são a mesma coisa. A principal diferença entre elas reside no fato de a pesquisa documental utilizar documentos que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, pois “além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas

podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas, etc” (GIL, 2008, p. 51). Portanto, como o objeto de análise serão os cadernos pedagógicos, esses serão a principal fonte de informação da pesquisa. No entanto, serão consultados outros documentos, nomeadamente os arquivos institucionais e portais eletrônicos da organização estudada.

Salienta-se que a tanto no acesso aos dados como na análise dos mesmos, considera-se fundamental que essa pesquisa não seja caracterizada como denunciativa e sim, como crítico-reflexiva com o intuito de colaborar na construção de materiais mais propícios à uma educação também crítica e reflexiva.

Nesse sentido, depois do acesso aos cadernos pedagógicos, partiu-se para a análise dos mesmos, nesse caso a leitura e o processamento das informações do material didático.

### **3.3.1 Seleção dos cadernos pedagógicos**

Os cadernos pedagógicos analisados foram selecionados, inicialmente, através do ambiente virtual de aprendizagem do curso de pedagogia do Centro Universitário estudado, onde são disponibilizados online. Os mesmos foram organizados de acordo com o semestre em que se apresentam no curso, posteriormente, pela data em que foram escritos, critério esse, utilizado na seleção final do material.

Esse levantamento identificou um total de 27 (vinte e sete) cadernos pedagógicos a saber: metodologia do trabalho acadêmico; história da educação; informática básica e tecnologias da informação; psicologia geral e do desenvolvimento; língua brasileira de sinais; estrutura e funcionamento do ensino; psicologia da educação e aprendizagem; sociologia geral e da educação; educação inclusiva; filosofia geral e da educação; didática e a formação do professor; temas transversais; meio ambiente e saúde; psicomotricidade; currículo: teoria e prática; cultura popular brasileira; fundamentos da linguística; processos de alfabetização; organização do trabalho pedagógico na educação infantil; lúdico e musicalização na educação infantil; metodologia e conteúdos básicos da língua portuguesa; metodologia e conteúdos básicos de matemática; fundamentos da linguística; metodologia do ensino da arte; metodologia e conteúdos básicos de ciências naturais; metodologia da pesquisa; comunicação e linguagem, e; psicologia da educação: desenvolvimento e aprendizagem.



Tais cadernos apresentam a seguinte disposição temporal, tendo como base a data em que foram publicados:

Quadro 16 - Disposição temporal dos cadernos pedagógicos.

<b>Ano</b>	<b>Número de cadernos</b>
2007	2 (dois)
2010	1 (um)
2011	7 (sete)
2012	10 (dez)
2013	7 (sete)
Total	27 (vinte e sete)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir é explicitado os cadernos disponíveis no ambiente virtual:

Quadro 17 - Explicitação temporal dos cadernos pedagógicos.

<b>CADERNOS PEDAGÓGICOS</b>	
<b>Ano: 2007</b>	Metodologia e conteúdos básicos de matemática
	Filosofia geral e da educação
<b>Ano: 2010</b>	Informática básica e tecnologias da informação
<b>Ano: 2011</b>	Estrutura e funcionamento do ensino
	Psicologia da educação e aprendizagem
	<i>Educação Inclusiva</i>
	Processos de alfabetização
	Organização do trabalho pedagógico na educação infantil
	Lúdico e musicalização na educação infantil
	Metodologia e conteúdos básicos de ciências naturais
<b>Ano: 2012</b>	Psicomotricidade
	Língua Brasileira de Sinais
	<i>Sociologia geral e da educação</i>
	Temas transversais
	Meio ambiente e saúde
	Cultura popular brasileira
	Metodologia e conteúdos básicos da língua portuguesa
	Metodologia do ensino da arte
	Metodologia do trabalho acadêmico
	Fundamentos da linguística
<b>Ano: 2013</b>	Comunicação e linguagem
	Metodologia da pesquisa
	Psicologia da educação: desenvolvimento e aprendizagem
	Currículo: teoria e prática
	<i>Didática e a formação do professor</i>
	Psicologia geral e do desenvolvimento
	História da Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir foram relacionados os cadernos que sofreram alterações e reformulações, conforme a apresentação seguinte, na qual os cadernos estão agrupados de acordo com as unidades curriculares comuns que os relacionam.

Quadro 18 - Relação de cadernos que sofreram alterações.

História da Educação Filosofia Geral e da Educação Fundamentos do Processo Educativo no Contexto Histórico Filosófico
Didática e Avaliação Didática e Formação do professor
Sociologia Geral e da educação Educação, Sociedade e Práxis Educativa.
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização Fundamentos e Metodologia de alfabetização e letramento Alfabetização e Letramento
Estrutura e Funcionamento do ensino Políticas Públicas na Educação Básica
Teorias e Práticas do currículo Currículo: Teoria e Prática
Metodologia e Conteúdos Básicos de Comunicação e Artes Metodologia do Ensino da Artes Arte e Educação
Psicologia da educação e da Aprendizagem Abordagens psicológicas na educação
Metodologia e Conteúdos Básicos de História e Geografia Metodologia e conteúdos Básicos de Geografia Metodologia e conteúdos Básicos de história
Temas Transversais Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética
Educação especial Educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse agrupamento foram selecionados 3 pares de cadernos que sofreram maiores alterações em seu conteúdo, tendo em vista maiores possibilidades e robustez de análise, distribuídas em diferentes anos. A solicitação dos cadernos que não constavam no ambiente virtual foram feitas ao serviço de arquivo do centro universitário estudado que os disponibilizou integralmente em formato PDF.

Portanto, os cadernos pedagógicos selecionados são relativos aos anos de 2011, 2012 e 2013, de acordo com sua apresentação no ambiente virtual, e apresentam a seguinte disposição:

Quadro 19 - Relação dos cadernos pedagógicos selecionados.

<b>Ano de acordo com o ambiente virtual</b>	<b>Caderno inicial/ano de edição</b>	<b>Caderno com alterações/ano de edição</b>
2011	Educação especial/2007	Educação inclusiva/2011
2012	Sociologia geral e da educação/2012	Educação, sociedade e práxis educativa/2014
2013	Didática e avaliação/ 2009	Didática e formação do professor/2011

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Quando um pesquisador analisa documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses (SÁ-SILVA *et al*, 2009). Dessa maneira, para a análise dos cadernos pedagógicos, optou-se por duas técnicas: Análise Documental e Análise de Conteúdo. Tal escolha metodológica, objetiva desvendar os discursos aparentes, geralmente simbólicos e polissêmicos de um conteúdo (BARDIN, 1977).

Com relação ao primeiro método, como coloca Massimi (1984), o documento representa uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, por tanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Cabe ao pesquisador, saber extrair de uma fonte de informações, algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto específico, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. Tal interesse é a força que move e orienta continuamente o cientista na busca de documentos.

Existem algumas etapas pertinentes a análise documental. Primordialmente deve-se avaliar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político dos autores, a autenticidade do texto, a natureza e os conceitos chave do texto (SÁ-SILVA *et. al.*, 2009). Nessa pesquisa, limita-se a análise para a parte de natureza conceitual e do contexto dos documentos, já que o universo sócio-político dos autores e a autenticidade do texto, não são necessários para atingir os objetivos propostos.

Geralmente, dentro da análise documental, é utilizada o método de análise do conteúdo. Portanto, ele atua de forma primordial concomitantemente com a análise documental. Apesar da técnica de Análise de Conteúdo, em sua origem, ter

privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, não se deve excluir outros meios, pois qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, inicialmente, ser traduzida através do emprego da técnica de Análise de Conteúdo. O pressuposto que o fundamenta é o de que por detrás do discurso aparente, está escondido um outro sentido que convém descobrir (GODOY, 1995 *apud* SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2009).

A técnica de Análise de Conteúdo, na sua origem, tem privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, porém não deve excluir outros meios, pois qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, inicialmente, ser traduzida através do emprego da Técnica de Análise de Conteúdo. Sobre a diferença entre os dois métodos, Dellagnelo e Silva (2005) argumentam que em se tratando de documentos escritos, pode-se dizer que a análise documental busca as informações explícitas no texto, já a Técnica Análise de Conteúdo vai além, busca entender a mensagem, o significado transmitido pela mensagem, aquilo que pode estar implícito.

De acordo com Bardin (1977, p. 42), a Técnica de Análise Conteúdo pode ser entendida como

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

Conforme (Bardin, 1997) a Técnica de Análise Conteúdo deve obedecer a três etapas principais: a pré-análise (organização do material coletado), a descrição analítica (refere-se a análise propriamente dita do material, envolvendo a codificação, a classificação e a categorização das informações) e o tratamento dos resultados (interpretação dos dados). Dellagnelo e Silva (2005) apresentam uma perspectiva complementar, com base nas etapas de Bardin, e com relação direta a pesquisa qualitativa, a qual foi utilizada nessa investigação. Com base nessa orientação, na etapa de pré-análise, é esclarecido a escolha dos documentos utilizados na pesquisa, a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração de indicadores e a preparação do material de maneira bastante flexível (DELLAGNELO; SILVA, 2005).

Na etapa seguinte, exploração e análise do material, a codificação é o seu primeiro momento, no qual é definido as unidades de registro e de contexto a serem trabalhadas que corresponde a unidade de registro e de contexto, regras de quantificação ou de enumeração – nesse caso, o tratamento quantitativo mais usado é a frequência de cada elemento, ou seja, quantidade de vezes que aparecem os elementos em determinado documento; já em uma orientação qualitativa pode usar como forma de enumeração a intensidade (considera uma avaliação mais qualitativa da mensagem), direção (geralmente associada à intensidade, também considera uma perspectiva mais qualitativa da mensagem), tamanho (quantidade de espaço, é mais utilizado na análise de meios de comunicação de massa) – e, por fim, a categorização. Essa última etapa pode ser efetiva através da análise temática, que consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado (DELLAGNELO; SILVA, 2005), opção utilizada nesse trabalho.

A última etapa consiste na interpretação dos dados coletados e exige um esforço de reflexão e confrontação entre o material empírico coletado e o referencial teórico de base, buscando estabelecer relações entre eles, verificar contradições e consonâncias e desta forma, compreender o fenômeno em questão (DELLAGNELO; SILVA, 2005).

Destaca-se que nessa etapa de análise dos dados foi realizada uma categorização, com base em elementos que constituíram a partir da fundamentação teórica do presente trabalho: criticidade, reflexividade, relação entre a teoria-prática, relação com o contexto social, alterações de conteúdo, alterações de abordagem pedagógica, atividades de aprendizagem e leitura complementar. Todavia, a apresentação dos dados foi elaborada de forma integrada, ou seja, os elementos analíticos são trabalhados, predominantemente, de forma conjunta, sem uma separação sistemática entre eles, tendo em vista que as interações que estabelecem são fundamentais para a compreensão do fenômeno e evitando incorrer em reducionismos categóricos. Desta forma, os elementos aparecem em diferentes intensidades ao longo das análises, pois em alguns cadernos a análise de determinado aspecto apresenta relevância acentuada, que, por vezes, não é verificada em seus pares.

### 3.5 ELEMENTOS DE ANÁLISE

Com base no referencial teórico foram construídos elementos de análise para avaliar os cadernos pedagógicos de um curso de pedagogia a distância. Os elementos foram construídos com base na fundamentação teórica de apoio e com uma orientação crítica a respeito da construção do conteúdo e sua orientação pedagógica. Desta forma, os elementos buscam orientar a compreensão dos cadernos pedagógicas na tentativa de fazer aproximações entre as evidências empíricas, elementos e teoria. A construção desses elementos parte do julgamento da necessidade de olhar a educação a distância e os componentes que a integram através de uma lente que permita aclarar contradições, em vista ao seu desenvolvimento, pois

Freire (1987) destacou que a educação deve tornar o aluno criticamente consciente de sua falsa consciência e de sua condição social. Por meio do processo de alfabetização, o adulto é orientado a refletir sobre sua compreensão a respeito de si mesmo em seu meio sociocultural. Ao tornar-se consciente, ele deve rejeitar muitos dos mitos fabricados pela elite dominante, que o inibem de adquirir uma percepção clara de sua realidade social. O constante processo de reflexão, procurando desfazer a ideologia dominante, conduz a um processo de conscientização, levando o aluno a agir sobre o mundo, visando a construção de uma sociedade melhor e mais justa. É essa combinação de ação e reflexão que Freire chamou de práxis. Pelo processo dialético de reflexão e ação, os indivíduos podem tornar-se conscientes das realidades e superar a situação de opressão em que vivem (BIROCHI 2011, p. 80).

Desta forma acredita-se, ainda com base no pensamento freiriano, que (1) o homem tem uma vocação ontológica de ser sujeito (que age sobre o mundo e o transforma); (2) todo ser humano, não importa o quanto “ignorante” ou inserido na cultura do silêncio, é capaz de olhar criticamente o mundo num encontro dialógico com os outros; (3) o indivíduo, dotado de instrumentos adequados para esse encontro, pode perceber gradualmente a realidade pessoal e social e também suas contradições, bem como se tornar consciente de sua própria percepção dessa realidade para lidar criticamente com ela (FREIRE, 1987 *apud* LAPA, 2006).

Nesse sentido, a os cadernos pedagógicos apresentam um papel importante na orientação que o processo educativo tomara, pois o material didático, de uma forma geral, pode tanto contribuir a manutenção e reprodução de pedagogias conservadoras, reprodutoras, ou para a superação desses modelos, apontando o

caminho para novos projetos pedagógicos, críticos e comprometidos com a construção da cidadania (AVENBURG, 2010).

De acordo com Bizzo (1997), muitas vezes, o material didático é desenvolvido de acordo com as prioridades e necessidades do professor, sem considerar o conhecimento e necessidades do aluno, o traz como consequência, por exemplo, a falta de estímulo, por isso a importância de oferecer ao discente fonte de estímulos diversificados, incentivando o desenvolvimento, com um ambiente desafiante e interativo, em que ele possa assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem e conseguir habilidades cognitivas para dirigir e desenvolver seu processo e seu desempenho (ASSIS; CRUZ, 2007). Nesse âmbito também, reflete-se novamente o pensamento freiriano, que destaca a necessidade de interação com o contexto no processo educativo (FREIRE, 1987).

Destaca-se, portanto, a relevância da interação entre professores e demais atores envolvidos, para que o material didático possa suprir as especificidades de um curso a distância (SILVEIRA, 2010) criando atividades que levem ao raciocínio crítico e a reflexão de tal forma se tornem elementos importantes para a compreensão do conteúdo (GRIVOT, 2009) e formação do sujeito autônomo.

Corroborando Birochi (2011), essas considerações estão baseadas na crença de que a educação mediada pelas tecnologias pode resultar em importante instrumento para auxiliar nos processos de emancipação social, entretanto, devem-se ressaltar algumas indagações, tais como qual educação? Que tipo de educação?

Ou seja, da mesma forma que não é suficiente o fornecimento de acesso tecnológico para os grupos pobres e excluídos, não basta, também, imaginar que todo e qualquer modelo de EAD poderá amenizar as desigualdades sociais, que estão imersas nas estruturas hegemônicas de dominação, pois os modelos correntes de EAD, sobretudo, estão baseados nos tradicionais paradigmas de educação “industrializada”, em que predominam os processos massificados de produção, (BIROCHI, 2011, p.87).

Assim sendo, os elementos de análise foram construídos de modo a permitir análises relacionadas as temáticas supracitadas e suscitar questões relacionadas a elas, tendo em vista que o avanço dessas reflexões pode contribuir para melhoria da educação a distância.

O quadro a seguir apresenta de forma os elementos de análise utilizados nessa pesquisa.

Quadro 20 - Elementos de análise.

	Elementos de análise	Descrição
Natureza do conteúdo	Criticidade	O conteúdo apenas transmite as informações, ou também há críticas sobre a teoria e prática?
	Reflexividade	Os cadernos pedagógicos promovem a reflexividade do aluno, ou é focado apenas na transmissão de informação?
Relação contextual	Relação entre a teoria-prática	Os materiais fazem análises entre a teoria e prática ou se restringe ao âmbito teórico?
	Relação com o contexto social	Os cadernos fazem relação com o contexto dos participantes? Ou os exemplos são de trabalhos fora do entorno?
Natureza das alterações	Alterações de conteúdo	As alterações apresentam aspectos que reforçam as características e conteúdos de sua edição anterior? Ou apresentam uma construção diferenciada diferenciada?
	Alterações de abordagem pedagógica	As alterações apresentam uma abordagem diferenciada? São significativas e relevantes?
Natureza das atividades propostas	Leitura complementar	As leituras complementares são coerentes com o conteúdo? De que forma o complementam? Apenas transmitem conhecimento? Ou incentivam a reflexividade do aluno?
	Atividades de aprendizagem	As atividades fomentam a reflexividade do aluno? Ou buscam "respostas prontas"?

Fonte: Elaborado pela autora.



## **4 ESTRUTURA PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA: O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI**

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI**

A Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI) foi fundada em 22 de fevereiro de 1999, na cidade de Indaial/Santa Catarina, contando com cerca de 400 alunos. No ano de 2000, as faculdades mantidas pela ASSELVI foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí. Após quatro anos e meio de funcionamento, através da Portaria Nº 2.686 do Ministério da Educação (MEC), as Faculdades Integradas do Vale do Itajaí se transformaram em Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Atualmente, cerca de 50 000 alunos frequentam os cursos da instituição, sendo que mais de 5 000 pessoas já se formaram nesta escola (UNIASSELVI, 2014).

Em 2008, a UNIASSELVI, a FAMEBLU (Faculdade Metropolitana de Blumenau) e a FAMESUL (Faculdade Metropolitana de Rio do Sul) se uniram a outras três instituições de Ensino Superior de Santa Catarina: a Faculdade Metropolitana de Guaramirim (FAMEG), de Guaramirim; a Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim (ASSEVIM), de Brusque; e o Instituto Catarinense de Pós-graduação (ICPG), atuante em várias cidades do Brasil e também no exterior. Tal processo deu origem ao Grupo UNIASSELVI. No ano de 2012, o Grupo UNIASSELVI foi incorporado pelo Grupo Kroton Educacional, consolidando o que é atualmente o maior grupo de Ensino Superior de Santa Catarina, com cerca de 80 000 acadêmicos e 2500 colaboradores (UNIASSELVI, 2014).

A missão do centro universitário atualmente é caracterizada em Melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, gerando valor de forma sustentável e sua visão é Ser referência em educação como a melhor escolha para estudar, trabalhar e investir, líder nas localidades onde atua. (UNIASSELVI, 2014).

No que tange, especificamente, a educação a distância, em 2004 a entidade protocolou junto ao MEC o pedido de credenciamento para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, que foi concedido em novembro de 2005, permitindo que a instituição atuasse em todo o território brasileiro. O Núcleo de Educação a Distância – NEAD da UNIASSELVI, apresenta, atualmente, 48 Polos de

Apoio Presencial, distribuídos em 13 estados brasileiros. As primeiras turmas em EaD iniciaram suas atividades em 2006, com cerca de 4 000 alunos matriculados e hoje passam de 70 000 acadêmicos, nos mais de 30 cursos oferecidos, que incluem bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia (UNIASSELVI, 2014).

Quadro 21 - Cursos da instituição de ensino.

Cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura	Cursos Superior de Tecnologia
Administração; Ciências Contábeis; Engenharia de Produção; Serviço Social; Teologia.	Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Informática; Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura; Matemática; Pedagogia; Sociologia.	Análise e desenvolvimento de Sistemas; Comércio Exterior; Estética e Imagem Pessoal; Gestão Ambiental; Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão de Tecnologia da Informação; Gestão de Turismo; Gestão Financeira; Gestão Hospitalar; Gestão Pública; Logística; Marketing; Negócios Imobiliários; Processos Gerenciais; Segurança no Trabalho.

Fonte: Adaptado de Uniassevi (2014).

A metodologia adotada pela instituição para a educação a distância, inclui o suporte de professores especialistas nos encontros semanais presenciais, atendimento via chat e telefone, realizados também por professores especialistas, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido pela Instituição, que apresenta diferentes recursos pedagógicos que norteiam o aprendizado (UNIASSELVI, 2014).

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade a distância, da UNIASSELVI, é regido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia. O curso prevê a integralização curricular num período mínimo de quatro anos e no máximo de oito anos, totalizando 3.400 horas, difundidas em diversas atividades. O objetivo do curso é formar professores para executarem funções de

magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos 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 (UNIASSELVI, 2014).

A resolução que determina as diretrizes para formação do profissional de pedagogo (Art. 5º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006), seguido pela instituição, atribui ao profissional formado as seguintes aptidões:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático - pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - 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;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as Diretrizes Curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Portanto, em termos gerais, a instituição espera que após a conclusão do curso, os egressos estejam aptos para realizar diagnósticos da realidade sócio escolar e sócio educacional em geral; orientar a busca de soluções; promover o desenvolvimento de atitudes, de processos educativos e práticas coletivas de desenvolvimento instrucional e escolar; trabalhar na elaboração de ações e/ou instrumentos adequados, na concepção do projeto educativo da escola, do plano estratégico e do programa de atividades; criar mecanismos de integração com o meio e de avaliação do desempenho escolar (UNIASSSEVI, 2014).

Para atingir esses objetivos a matriz curricular é composta pelas seguintes disciplinas:

Quadro 22 - Matriz Curricular do curso de pedagogia.

<b>MÓDULO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>ESTÁGIO</b>	<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>
<b>1</b>	01. Educação a Distância	20	-	20
	02. Metodologia Científica	80	-	
	03. Educação Inclusiva	80	-	
	04. Língua Brasileira de Sinais - Libras	80	-	
	05. Seminário Interdisciplinar I	40	-	
<b>2</b>	06. Comunicação e Linguagem	80	-	10
	07. Educação, Sociedade e Práxis Educativa	80	-	
	08. Fundamentos do Processo Educativo no Contexto Histórico-Filosófico	120	-	
	09. Psicologia da Educação e da Aprendizagem	120	-	
	10. Seminário Interdisciplinar II	40	-	
<b>3</b>	11. Teorias e Práticas do Currículo	80	-	10
	12. Políticas Educacionais	80	-	
	13. Didática e a Formação do Professor	120	-	
	14. Educação e Diversidade	80	-	
	15. Seminário Interdisciplinar III	40	-	
<b>4</b>	16. Educação e Tecnologias	80	-	10
	17. Pedagogia da Educação Infantil	120	-	
	18. Arte-Educação	80	-	
	19. Lúdico e Musicalização na Educação Infantil	120	-	
	20. Seminário Interdisciplinar IV	40	-	

5	21. Literatura Infanto-Juvenil	80	-	-
	22. Psicomotricidade	80	-	
	23. Pedagogia em Espaços Escolares e Não-Escolares	80	-	
	24. Alfabetização e Letramento	120	-	
	25. Seminário Interdisciplinar V	40	-	
6	26. Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil	-	100	10
	27. Ensino de Ciências Naturais e Saúde Infantil	120	-	
	28. Ensino de Geografia	80	-	
	29. Educação de Jovens e Adultos	120	-	
	30. Seminário Interdisciplinar VI	40	-	
7	31. Estágio Curricular Obrigatório II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	100	10
	32. Ensino de Língua Portuguesa	80	-	
	33. Ensino de Matemática	80	-	
	34. Ensino de História	80	-	
	35. Seminário Interdisciplinar VII	40	-	
8	36. Estágio Curricular Obrigatório III - Gestão Educacional	-	100	10
	37. Gestão Educacional	120	-	
	38. Gestão e Desenvolvimento de Pessoas	80	-	
	39. Projeto de Ensino em Educação	80	-	
	40. Seminário Interdisciplinar VIII	40	-	
<b>TOTAL:</b>		<b>2940</b>	<b>300</b>	<b>80</b>
<b>TOTAL GERAL:</b>		<b>3320</b>		

Fonte: [http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso\\_matriz.php?codi=PED](http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso_matriz.php?codi=PED).

A metodologia do curso inclui atividades presenciais e não presenciais. No caso do primeiro tipo de atividade são realizados encontros síncronos presenciais, que incluem orientações gerais referentes ao conteúdo da disciplina, vídeo da disciplina, indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na trilha de aprendizagem e realização das avaliações presenciais. Esses encontros objetivam a realização, em sala de aula, de atividades coletivas e individuais entre os alunos, favorecendo a aplicação dos conteúdos apresentados às realidades regionais, troca de experiências entre os discentes e o compartilhamento de resultados de práticas pedagógicas, estágios e trabalhos de conclusão de curso, sempre que houver. As atividades são coordenadas presencialmente por tutores externos e, a distância, por professores e tutores internos, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (UNIASSELVI, 2014). Cada disciplina do curso é organizada em quatro encontros presenciais que estão dispostos da seguinte forma:

Quadro 23 - Atividades presencial das disciplinas.

<b>1º ENCONTRO PRESENCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação dos objetivos da disciplina e sua importância no contexto teórico-prático, do vídeo de introdução da disciplina e do Plano de Ensino.</li> <li>✓ Explicações gerais referentes à disciplina.</li> <li>✓ <b>Intervalo</b></li> <li>✓ Apresentação do vídeo da Unidade 1. Orientações gerais referentes ao conteúdo da Unidade 1 e da realização das autoatividades.</li> <li>✓ Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na Trilha de Aprendizagem da disciplina.</li> <li>✓ Incentivo ao uso e acesso ao AVA.</li> </ul>
<b>2º ENCONTRO PRESENCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão e correção das autoatividades referentes à Unidade 1 e esclarecimento de eventuais dúvidas.</li> <li>✓ Explicações gerais referentes aos conteúdos da Unidade 2 e à realização das autoatividades.</li> <li>✓ Apresentação do vídeo da Unidade 2.</li> <li>✓ Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na Trilha de Aprendizagem.</li> <li>✓ Incentivo ao uso e acesso ao AVA.</li> <li>✓ <b>Intervalo</b></li> <li>✓ Realização da 1ª avaliação sobre o conteúdo da Unidade 1 (<b>PESO 1</b>).</li> </ul>
<b>3º ENCONTRO PRESENCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão e correção das autoatividades referentes à Unidade 2 e esclarecimento de eventuais dúvidas.</li> <li>✓ Explicações gerais referentes aos conteúdos da Unidade 3 e à realização das autoatividades.</li> <li>✓ Apresentação do vídeo da Unidade 3.</li> <li>✓ Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na Trilha de Aprendizagem.</li> <li>✓ Incentivo ao uso e acesso ao AVA.</li> <li>✓ <b>Intervalo</b></li> <li>✓ Realização da 2ª avaliação referente ao estudo da Unidade 2 (<b>PESO 1</b>).</li> </ul>
<b>4º ENCONTRO PRESENCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão e correção das autoatividades referentes à Unidade 3 e esclarecimento de eventuais dúvidas.</li> <li>✓ Revisão geral dos conteúdos da disciplina.</li> <li>✓ <b>Intervalo</b></li> <li>✓ Realização da 3ª e última avaliação referente a todas as unidades do Caderno de Estudos (<b>PESO 8</b>).</li> </ul>

Fonte: Dados Institucionais

Já as atividades não presenciais englobam a aprendizagem baseada na leitura do material didático, acesso ao vídeo da disciplina, textos complementares, artigos, fóruns, entre outros, disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, que disponibiliza ferramentas interativas entre alunos, docentes e tutores. Outros recursos multimídia são utilizados nesse modelo pedagógico, a saber: vídeo da disciplina, ambiente virtual de aprendizagem (trilhas de aprendizagem, objetos de aprendizagem, entre outros) e material didático impresso e eletrônico (UNIASSELVI, 2014).

Nesse âmbito, cada disciplina oferecida apresenta os seguintes recursos pedagógicos:

Quadro 24 - Recurso pedagógicos das disciplinas.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trilhas de Aprendizagem:</b> Correspondem a “caminhos” virtuais de aprendizagem, capazes de promover o desenvolvimento de competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação e à autonomia. As trilhas de aprendizagem norteiam o estudo da disciplina e apresentam os seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Caderno de Estudos Virtual:</b> os alunos têm acesso aos cadernos de estudos no formato digital, organizados de forma a atender às necessidades das atividades do processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>✓ <b>Vídeo da disciplina:</b> procedimentos explicativos capturados em vídeos, com conteúdos disponibilizados sobre tópicos específicos.</li> <li>✓ <b>Objeto de Aprendizagem:</b> recursos digitais utilizados para dar suporte ao processo de ensino e aprendizado suportado por tecnologias.</li> <li>✓ <b>Fórum:</b> é uma “ferramenta” que possibilita momentos de discussão e reflexão de temas importantes, pertinentes à disciplina e/ou relacionados com os objetivos do curso. O fórum pode ser considerado um espaço central ou privilegiado da disciplina e/ou curso, pois permite a ampliação do conhecimento por meio de leituras adequadas, estimula pesquisas e o resgate de vivências de cada participante, desenvolve a criticidade, bem como possibilita organizar as ideias e a promoção de uma aprendizagem cooperativa.</li> <li>✓ <b>Enquete:</b> é um “espaço” que também contribui para a reflexão, criticidade e interatividade, por meio de uma temática que será questionada. A partir da temática, o aluno votará na opção que ele julgar mais coerente com que está sendo questionado.</li> </ul> </li> </ul> <p>*Além das Trilhas de Aprendizagem, o AVA apresenta a trilha do curso e a trilha dos seminários da prática.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Auto estudo</b> (momentos de interação a distância): entre os encontros presenciais, o aluno realiza o auto estudo. Esses momentos de interação a distância são caracterizados pelos estudos mediados, que acontecem por meio da utilização da internet (para envio de e-mails e acesso ao AVA), do telefone (0800) e do correio. Nesse momento, os alunos podem utilizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Chat:</b> salas de bate-papo virtuais em que os participantes podem trocar mensagens entre si, em tempo real, promovendo uma interação simultânea e síncrona.</li> <li>✓ <b>Telefone (0800):</b> possibilita contato com os docentes e tutores internos, profissionais qualificados na área da disciplina (docente) e do curso (tutor), auxiliando os alunos no seu processo de aprendizagem.</li> </ul> </li> <li>• <b>Auto atividade:</b> é uma estratégia de ensino realizada na forma de leituras e exercícios e utilizada para sistematizar o aprendizado.</li> </ul>

Fonte: Dados Institucionais.

Esclarecidos alguns aspectos institucionais e legais sobre a organização estudada e, especificamente, o curso de licenciatura em pedagogia, que oferece na modalidade a distância, parte-se agora, com maior clareza, para a descrição e análise dos cadernos pedagógicos utilizados no desenvolvimento do curso em questão.

### 4.3 DESCRIÇÕES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS INTITULADOS “SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO” E “EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS EDUCATIVA”

O caderno pedagógico “Sociologia Geral e da Educação” (SILVA; URBANESKI, 2012), foi redigido no ano de 2012. No total, ele contém 210 páginas. A primeira parte do caderno explica o plano de ensino da disciplina e seus objetivos. Em seguida, é apresentado o programa geral, o qual está separado em três partes. A primeira unidade, nomeada como “um convite à sociologia: conceitos e aplicações”; a segunda, “sociologia contemporânea e educação”; e a terceira denominada: “sociologia da educação: temas e tendências”.

Com relação a primeira unidade, que trata dos antecedentes históricos, dos conceitos e aplicações básicas da sociologia, essa está subdividida em três tópicos: os primeiros passos da sociologia, seguido pelos clássicos Karl Marx e Max Weber na educação, e por fim, a visão de Durkheim, Bourdieu e Bauman e a educação.

Portanto, o tópico 1 explora a origem da sociologia, desde seus antecedentes na idade média até a modernidade. Em seguida, O caderno aborda o entendimento da sociologia como um todo, até chegar no campo específico que é a sociologia da educação, que envolve questionamentos amplos a respeito da natureza humana e da sociedade, assim como a compreensão das formas de justificação e legitimação de ações e políticas educacionais (SILVA; URBANESKI, 2012). O segundo tópico trata de dois autores clássicos, Karl Marx e Max Weber. Em ambos os casos, os autores elucidam a trajetória de vida deles, as principais teorias e conceitos desenvolvidos e a sua contribuição para a sociologia na educação. O terceiro e último tópico da unidade sobre as conceituações básicas da sociologia descreve a história, as contribuições para a educação e as teorias dos seguintes pensadores: Durkheim, Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman.

A próxima unidade intitulada Sociologia Contemporânea e Educação, assim como o capítulo anterior está dividido em três seções. A primeira compreende a discussão sobre Modernidade e Pós-modernidade, a segunda elucida os aspectos organizacionais no processo educativo e, por fim, a terceira trabalha com a teoria da quinta disciplina.

No tocante do primeiro tópico, nomeadamente “Educação: modernidade e pós-modernidade em discussão”, o caderno pedagógico leva o aluno a compreender o



conceito de modernidade e pós-modernidade, assim como coloca em questão, autores que acreditam que estamos na pós-modernidade, com aqueles que acreditam que ainda não alcançamos a modernidade. O próximo tópico trata dos modelos organizacionais de gestão, dentre esses as organizações vistas como: máquinas, organismos, cérebros, cultura, sistemas políticos e instrumentos de dominação. Além disso, o tópico termina com algumas reflexões na forma de administrar uma instituição de ensino. A última seção levanta questões sobre a quinta disciplina, teoria desenvolvida por Peter Senge que abrange cinco aspectos das organizações de aprendizagem: 1. Domínio pessoal; 2. Modelos mentais; 3. Objetivo comum (visão compartilhada); 4. Aprendizado em grupo; 5. Pensamento sistêmico (quinta disciplina). Esses aspectos, quando combinados, facilitam as inovações nas organizações e desenvolvem as capacidades de aprendizado nas pessoas.

A última unidade, “Sociologia da educação: temas e tendências” está separada em três partes. A primeira, trata da discussão entre cultura e educação; a segunda desenvolve diversos temas sobre educação; e a terceira foca na sociologia da educação.

Quanto o tópico 1, ele trabalha o conceito de cultura. Nas palavras dos autores, “a palavra cultura pode ser entendida de diversas maneiras, porém, é relevante dizer, inicialmente, que a cultura varia de povo para povo e de época para época” (SILVA; URBANESKI, 2012, p.133). Nesse sentido, essa seção desenvolve temáticas como o etnocentrismo, o relativismo cultural, o multiculturalismo e o interculturalismo. Em seguida, os autores promovem um debate sobre diversos temas, como o papel da educação no desenvolvimento sustentável, o consumismo, a educação e a formação no mercado de trabalho, conhecimento, saberes, atitudes, transições de gerações e, por fim, preocupações da vida urbana e violência. Finalmente, a última parte do caderno explora as pesquisas em educação e em sociologia da educação, os congressos sobre o tema, alguns artigos acadêmicos importantes e autores relevantes sobre a temática.

Passando agora para o caderno pedagógico de 2014, que não se chama mais Sociologia Geral da Educação, mas sim, “Educação, sociedade e práxis educativa” (SILVA, *et. al.* 2014) este possui 176 páginas no total, e manteve os autores do antigo caderno com o acréscimo de mais duas pessoas em sua construção. Apesar de apresentar mais unidades, quatro em vez de três do ano de 2012, ele possui menos

subseções, no entanto, na subseção dois continua mantendo as quatro trabalhadas no livro-texto antigo.

Deste modo, a unidade 1 trata dos fundamentos sociais básicos, a unidade 2 discorre sobre a contribuição para o pensamento e a práxis educativa, já a unidade 3 explora o processo de formação escolar no Brasil e por último a unidade 4 põe em questão o trabalho na educação.

Portanto, a unidade 1 começa retratando a história da disciplina pedagogia, passando para a noção de escola no Brasil, desde o período colonial, até os dias de hoje. A segunda seção, trata de visões sobre o iluminismo, liberalismo e positivismo na escola. Ressalta-se que nenhum desses tópicos foram aprofundados no caderno pedagógico anterior.

A unidade 2, se assemelha com a primeira unidade do caderno do ano de 2012. Abordando os clássicos da sociologia e filosofia, Karl Marx, Max Weber, Durkheim, Bourdieu e Bauman essa unidade transita pelas concepções teóricas do conhecimento e suas implicações nas práxis educacionais, buscando apresentar o pensamento dos autores clássicos para (tentar) responder as seguintes questões: “*há relação entre tais teorias com a realidade vivenciada nas escolas que temos na atualidade?*” e será que “*é possível pensar uma possível passagem desse conhecimento concreto ao empírico e vice-versa?*” (SILVA, et al, 2014, p. 37).

Passando para a unidade 3, que apresenta o processo de formação escolar no Brasil, conquanto de forma mais aprofundada que no final da primeira unidade. Dessa forma, ela aborda, através de um conteúdo não encontrado no livro-texto de 2012, o processo histórico de educação, desde os jesuítas, passando para a vinda da família real portuguesa para o Brasil, o período imperial, da república, até os dias de hoje. Em seguida, os autores elucidam os principais teóricos que contribuíram para o desenvolvimento da práxis educativa no Brasil, nomeadamente, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Rubem Alves.

O quarto e último do livro se assemelha, um pouco, com a última unidade do ano de 2012. Todavia, essa unidade está separada em duas subunidades, a primeira relatando as questões sociais e os modelos de trabalho e a formação da sociedade capitalista, e a segunda unidade apresenta a identidade do trabalho do docente. Quanto ao primeiro tópico os autores abordam as mudanças sociais, políticas e econômicas e seus impactos na formação dos trabalhadores, além de como essas mudanças também influenciam a sociedade e o espaço escolar. Enquanto no

segundo, e último tópico desse material, os autores tematizam o trabalho docente e sua identidade, tendo como eixo principal o modo como esses dois elementos passam a ser, muitas vezes, direcionados e influenciados pelas questões sociais.

#### **4.3.1 Análise dos cadernos pedagógicos intitulados “Sociologia Geral e da Educação” e “Educação, sociedade e práxis educativa.**

Mediante a análise dos cadernos pedagógicos, verifica-se que, assim como nos cadernos anteriores, houveram significativas alterações e reformulações no que tange ao conteúdo apresentado. A primeira mudança ocorre no título, que em 2012 chamava-se “Sociologia geral e da Educação” e na edição de 2014 recebeu a nomenclatura “Educação, Sociedade e Práxis Educativa”. Em princípio, tal mudança pode enunciar uma diferente perspectiva de construção do conteúdo.

De forma geral, ambos os cadernos apresentam uma dimensão sociológica da educação, entretanto, no caderno de 2014, como foi acrescentado no título, o envolvimento com a sociedade foi privilegiado, assim como uma apreciação mais crítica sobre o assunto, conforme será evidenciado nos parágrafos seguintes.

Na apresentação dos conteúdos a serem discutidos verificou-se a introdução de novos elementos para a discussão das problemáticas, como retratam os excertos a seguir:

*Cabe ao leitor, ao final da leitura de toda esta obra, a elaboração de seu próprio entendimento da educação, da sociedade e da práxis educativa (SILVA et. al., 2014, p. viii).*

*A jornada que começou com o entendimento das condições de nascimento da escola moderna, passou por grandes pensadores da educação e terminou com a análise das condições de trabalho dos educadores deve ter fornecido elementos para a autonomia intelectual do leitor. **Portanto, longe da doutrinação, o objetivo dos autores deste livro é proporcionar as condições para uma opinião bem fundamentada**” (SILVA et. al., 2014, p. viii grifo nosso).*

*[...] objetivo é analisar as relações entre escola e sociedade” (SILVA et. al., 2014, p. 03).*

Destaca-se que esses elementos apenas estão presentes no caderno de 2014, evidenciando uma maior preocupação com as interfaces estabelecidas entre a escola e a sociedade que a abriga, ao invés, de apenas estabelecer uma relação unidimensional com o mercado, que encara a escola como uma instituição de

formação de trabalhadores e não de propriamente cidadãos, como comumente é visualizado em discussões sobre o papel da escola. Desta forma, traços de uma apreciação mais reflexiva sobre o assunto começam a se desnudar.

A abordagem inicial da temática é realizada de uma forma diferente em cada caderno. No caso do caderno de 2012, optou-se por iniciar a discussão através de aspectos puramente sociológicos, tais como as origens e concepções de sociologia, para apenas no final da seção introduzir a interface entre sociologia e educação. Em 2014 utilizou-se um recurso diferente, trabalhando desde o princípio a conexão entre escola e sociedade, dois assuntos que são caros à sociologia, mas sem discuti-la isoladamente. É possível verificar tal afirmação nos títulos das unidades: em 2012 a unidade 1 chama-se “um convite à sociologia: conceitos e aplicações”; já em 2014 é intitulada “a escola na sociedade: fundamentos filosóficos” (observar descrição dos cadernos referida anteriormente).

Essa opção por diferentes abordagens iniciais refletiu na forma como o assunto foi trabalhado, ou seja, em 2014 o incentivo a reflexão dos temas sociológicos/filosóficos integrados com a sociedade foi mais acentuado. Esse fato pode ser observado, por exemplo, através das apreciações de cunho mais crítico sobre o entendimento de escola:

O desconforto de nossas escolas está ligado a dois fatores que representam a real importância que nós, brasileiros, damos à educação. A primeira causa é de ordem cultural profunda. Ainda acreditamos lá no fundo de nossa consciência que somente aquilo que se consegue com sacrifício tem valor. Assim, imaginamos, mesmo em silêncio, que a escola deva ser um local de sofrimento — ou, pelo menos sem alegria. Não admira que tantos alunos tentem sair de lá. Escolas tristes, cheias de grades, cadeados, câmeras de vigilância. Quando falamos que escola deveria ser confortável, alegre, agradável e prazerosa, quase sempre recebemos olhares de espanto. Mas e as escolas pobres, como ficam? Essa é a mais terrível reação, pois parte de uma realidade que não deveria existir: escolas pobres. É preciso mudar essa mentalidade. A escola pública pode e deve ser excelente em todos os sentidos. Não é possível que se julgue normal que menos de 1% das escolas tenham a infraestrutura necessária a uma boa educação (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 37).

Julga-se importante ressaltar que observações dessa natureza sobre a escola apenas estão presentes no caderno de 2014, assim como interrogações de natureza reflexiva, aparecem de forma mais latente nesse caderno:

*Diante das dificuldades de nossas escolas, qual é o papel do professor?*  
(SILVA, *et. al.*, 2014, p.15).

*Nossas escolas, tal como se encontram hoje, educam para a autonomia?*  
(SILVA, *et. al.*, 2014, p. 25).

Já no caderno de Sociologia Geral e da Educação, as interrogações possuem um caráter mais direcionado, ou seja, já esperam uma resposta “pronta”, que pode ser facilmente reproduzido do caderno do estudo, sem fomento para a reflexão crítica:

Caro(a) acadêmico(a), você pode se perguntar: como era a educação medieval? Você deve ter em mente que os aspectos religiosos tinham muita importância neste período, ou seja, a educação era objeto de reflexão, principalmente de pensadores que, de forma direta ou indireta, pensavam de acordo com as ideias vigentes naquele contexto (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 10).

Ainda na primeira unidade dos cadernos de estudos é possível encontrar outro exemplo da modificação de abordagem. No ano de 2012, o pequeno espaço dedicado a interface entre sociologia e educação dedicou-se a justificar o interesse da sociologia pela educação:

[...] a Sociologia tem uma importante contribuição a dar para o entendimento da organização da educação. O entendimento da educação, a partir dos parâmetros sociológicos, envolve questionamentos amplos a respeito da natureza humana e da sociedade e, além disso, a compreensão das formas de justificação e legitimação de ações e políticas educacionais, **e também envolve nestas discussões os mecanismos de transmissão e assimilação de conhecimentos e diferentes processos de socialização** (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 13 grifo nosso).

No ano de 2014, as questões apresentadas, tais como iluminismo, liberalismo e positivismo foram além da descrição teórica, buscando confrontar a realidade escolar e fomentando a reflexão:

Sendo assim, o grande problema para o Liberalismo foi conciliar esses direitos originários, sendo o mais importante a liberdade, com as exigências da vida em sociedade: se todos têm o mesmo direito à liberdade, como estabelecer regras que permitam alcançar objetivos comuns, essenciais para a vida coletiva? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 23).

Em que sentido o programa dos conteúdos propostos por Benjamin Constant reflete a influência positivista? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 27).

Por exemplo, como era a educação das meninas na época do professor Pretextato? Ou qual a real influência do positivismo na educação brasileira? **São exemplos de questões que gostaríamos que você fosse capaz de elaborar e, então, buscar as respostas através de seus próprios estudos** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 28 grifo nosso).

Explique o motivo de a arte ser reduzida ao desenho geométrico, dentro da lógica do pensamento positivista (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 30).

Destaca-se que no excerto do ano 2012 apresentado anteriormente, as informações são predominantemente repassadas aos alunos unidirecionalmente, em um esforço de incorporação acrítica do conteúdo, traduzido na utilização de palavras como “mecanismos de *transmissão e assimilação* de conhecimentos”. Em contrapartida, na edição de 2014 há uma tentativa de estimular a reflexão do aluno acerca do conteúdo trabalhado, refletido no incentivo não apenas a resposta de questões, mas, na importância de questionar enquanto sujeito reflexivo. Além disso, a incorporação de outras áreas do conhecimento (como no excerto que relaciona arte e positivismo) desperta um traço de interdisciplinaridade.

Ainda a respeito desse último excerto, destaca-se que o tipo de questão levantada não pode ser encontrado de forma pontual no caderno de estudos e demanda uma reflexão e compreensão mais profunda, pois é pouco provável que o aluno consiga relacionar o desenho geométrico em artes com o pensamento positivista, sem pensar e compreender a essência da temática.

Uma temática comum que foi evidenciada nos dois cadernos pedagógicos refere-se ao pensamento de uma série de autores: Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. Em ambos os cadernos foram apresentados uma contextualização histórica de cada autor para melhor compreensão de suas ideias, conforme foi frisado no caderno de 2014:

Caro(a) acadêmico(a), chegamos ao final desta unidade de estudos. Antes de rememorar cada um dos pensadores aqui estudados, gostaríamos de enfatizar que para uma melhor compreensão de cada uma dessas teorias devemos ter em mente que o pensamento dos autores é fruto da sua realidade, portanto, pertencente a momentos históricos diferentes (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 72).

Para cada autor haverá uma contextualização histórica sintética, de forma a explicitar os processos de gestação das ideias e das práticas. Isso é essencial, pois toda obra reflete irremediavelmente o período em que foi criada. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 103).

Entretendo, conforme ocorreu anteriormente, o caderno de 2014 acrescentou ao conteúdo uma perspectiva mais crítica, como é possível observar em várias passagens ao longo dos textos:

Apenas lembrando, não há currículo que seja neutro. Todo currículo e, como consequência, todo fazer pedagógico **é permeado de intencionalidades, ou seja, comprometido com os posicionamentos econômicos, políticos e culturais da sociedade (ou de uma parcela dela)** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 43 grifo nosso).

Para Marx, a educação “sozinha” não seria capaz de transformar o mundo, porém, ela poderia ser um instrumento para tanto. Nesse contexto, caberia ao educador posicionar-se a favor da **democratização do ensino** e de uma escola que fosse única para todos, bem como atuar pedagogicamente para a desmistificação da alienação e para a **conscientização da classe menos favorecida** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 44 grifo nosso).

Nas palavras de Fleuri (1991, p. 54), esse modelo educacional contribui para a manutenção da estrutura social, de modo que está estruturado “[...] **para formar alguns [...] para mandar e outros [...] para obedecer**, e com isso, se submeter aos **processos de exploração** impostos pela classe dominante (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 44 grifo nosso).

Deste ponto de vista o que mantém a coesão o que garante a permanência das relações sociais e a existência da própria sociedade é a **dominação**. Ela se manifesta sob diversas formas que vão desde a interpretação da história, de acordo com a visão do grupo dominante numa certa época, passam pela imposição das normas de etiqueta e de convivência social consideradas adequadas e chegam à organização das regras para a vida política (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 49 grifo nosso).

A educação é considerada, assim: [...] o meio mais propício para garantir que **o dominado aceite pacificamente sua condição e se submeta cordialmente [...] ao domínio burocrático** exercido pelo outro ou pela instituição. Nesse momento, para seu pleno sucesso, é preciso criar todo um aparato técnico e intelectual para a sustentação do mecanismo burocrático (MELO JÚNIOR, 2010, p. 157) (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 52 grifo nosso).

Para Bourdieu, a escola é considerada um importante **reprodutor das relações sociais**, ou seja, ela reproduz a estrutura social, **com suas classes dominante e dominadas**, conservando, assim, os **valores das classes dominantes** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 64 grifo nosso).

Ainda segundo a forma de pensar de Bourdieu, por trás de uma falsa naturalidade, ou de uma **falsa democratização do ensino**, a escola incute na cabeça dos alunos os **valores das classes dominantes** e seleciona as pessoas conforme sua habilidade em **dar continuidade à ordem vigente** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 65 grifo nosso).

Se na modernidade tudo tem valor de mercado, pode-se assim dizer que, do mesmo modo, o indivíduo e as relações sociais passam a ser tratadas como objeto e, conseqüentemente, são descartáveis, feitas para não durar ou durar apenas enquanto houver interesses por elas. **Daí a necessidade de, cada vez mais, se lançar um olhar crítico sobre a realidade, buscando compreender as conexões entre as liberdades individuais e a ordem social estabelecida** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 70 grifo nosso).

Desta forma, ressalta-se a importância de resgatar os aspectos críticos dessas formulações teóricas, tendo em vista as formulações dos autores que as deram origem. É possível verificar com maior clareza a diferença de abordagem entre os cadernos ao ressaltar a forma como o mesmo assunto é apresentado em cada caso, como é possível averiguar nitidamente no exemplo de Weber e no entendimento de “violência simbólica” de Bourdieu, respectivamente:

Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. Educar no sentido da racionalização também passou a ser fundamental para a empresa capitalista, pois ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, precisando de profissionais treinados para isso (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 31).

Entende-se então que, para Weber, a educação está direcionada para que as pessoas sejam preparadas para exercer determinadas funções na estrutura social de uma economia capitalista que funciona racionalmente. Desse modo, a educação é, conseqüentemente, instrumento de inculcação de valores, hábitos, conhecimentos e saberes, de forma a reproduzir o que Weber chama de “estamentos” (estratificação das classes sociais). **Mais uma vez percebe-se que não há fazer pedagógico que seja neutro, mas, sim, permeado de intencionalidades** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 53 grifo nosso).

Violência simbólica: (designa a confiança, a obrigação, a fidelidade pessoal, a hospitalidade, o dom, a dívida, a recompensa, a piedade, a generosidade e todas as demais virtudes que honram a moral do honrado): opõe-se à violência declarada e está baseada nos efeitos da autoridade, geradora de disciplina. **Sob o véu de uma relação encantada, as estratégias doces e serenas dissimulam a dominação.** A violência simbólica estaria presente nos símbolos e signos culturais, ou ainda, no reconhecimento tácito de uma determinada autoridade. (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 50 grifo nosso).

Ela é uma “violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” [...]; e é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 59). Nesse caso, e ainda de acordo com Gonçalves e Gonçalves (2010), **a escola é uma instituição na qual a violência simbólica é comum. Ela ocorre tanto por meio da seleção dos conteúdos quanto na forma de aplicá-los em sala de aula.** Nesse caso, a seleção do capital cultural é uma violência que acarreta na reprodução contínua das estratificações das relações sociais. **Ressalta-se ainda que a violência simbólica tem, ainda, como um dos seus efeitos, a perda da cultura familiar simbólica e a inculcação de uma cultura exógena, relacionada ao habitus das classes dominantes e de sua cultura também dominante** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 66 grifo nosso).

As duas primeiras passagens referem-se ao pensamento de Weber. Enquanto a primeira, limita-se a expressar as ideias, a segunda faz uma reflexão, ainda que



breve, sobre o assunto, ressaltando a não neutralidade do processo pedagógico, tendo em vista que ele pode atender a diferentes interesses, sejam eles de mercado ou sociais. Caso semelhante ocorre com os dois últimos trechos relacionados com a violência simbólica, na qual, o referente ao ano 2012 limita-se a expor o conceito de forma pontual, enquanto o segundo, relaciona a temática com o ambiente escolar, observando suas formas de expressão e implicações.

Julga-se importante a aproximação dos cadernos pedagógicos com o contexto do aluno, tendo em vista tratar-se de cadernos para um curso superior de pedagogia, relacionar as temáticas, por vezes polêmica, ao ambiente escolar é de grande valia e pode auxiliar na construção de uma lente crítica de observação sobre o contexto vigente.

O caderno de 2014 incorporou novas temáticas ao passo que também excluiu outras. A compreensão da natureza das alterações permite inferir certos nuances pedagógicos. Destaca-se inicialmente o conteúdo que foi acrescentado ao caderno de estudos.

Uma das temáticas inseridas aborda o processo de formação da escola no Brasil. De acordo com os autores do caderno, o assunto foi inserido por julgarem importante o conhecimento da história da escola no Brasil para compreender a configuração que a mesma adquiri atualmente, tendo em vista ser a história um importante componente para a análise da realidade social, como pode-se observar nos seguintes trechos:

Entretanto, o aumento da escolarização da população não tem sido suficiente, e podemos mobilizar dois argumentos: primeiro, existe uma diferença gritante entre as escolas, neste imenso território nacional. Seria muita ingenuidade colocar em pé de igualdade uma escola precária, como são as escolas públicas em sua maioria, com as escolas voltadas para os filhos de grandes empresários ou fazendeiros. Em segundo lugar, comparando o Brasil com outros países, nos parece que estamos atrasados, sentimos que a qualidade da escola aqui não é igual à dos países mais desenvolvidos. A pergunta que fica, e que deve ser respondida de forma criteriosa e não leviana, é: **Quais foram os reais motivos que determinaram essa existência precária da escola brasileira?** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 84 grifo nosso).

Elabore um pequeno texto para responder à seguinte questão: se as escolas na Europa são exemplos de boa estrutura e eficácia, e, no Brasil, são de péssima qualidade, por que devemos levar em conta nossos condicionantes históricos em vez de simplesmente compará-las no presente? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 90).

Veja, caro(a) aluno(a), como a história é formada de rupturas, mas também de continuidades, não é mesmo? Infelizmente, muitas dessas situações encontramos ainda hoje, em outras roupagens, mas daí originadas (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 89).

Não podemos mais aceitar as explicações simplistas e reducionistas, que tratam o povo brasileiro como preguiçoso ou incompetente. Essas noções, calcadas em séculos de marginalização do povo negro, dos povos indígenas e da massa pobre brasileira, têm suas origens em nosso passado autoritário e repressor, passado este que lhe ajudará a entender essas estatísticas de forma racional e sem pré-noções ou preconceitos (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 103).

O uso de questões para reflexão aparece de forma recorrente no texto, ao iniciar pelo título de um tópico que destaca “*Educação para quem?*” (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 85), o qual de apresenta o processo de institucionalização da escola no Brasil, passando pelo período colonial, influência dos jesuítas, do iluminismo e demais acontecimento relevantes e destacando periodicamente a quem a escola era destinada e quais eram as suas restrições. Como mencionado a postura questionadora permeia a construção do texto de forma latente, conforme verifica-se a seguir:

A escola que temos dá conta das transformações quase diárias, importadas pela globalização?”, “Estaria a escola preparada para perceber a si mesma como parte integrante de uma sociedade que está voltada para o consumo, e, nesse sentido, realizar uma práxis pautada na promoção da ética e da justiça social?” (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 71).

Partindo da problematização da própria existência da escola: como surge no Brasil? Em que contexto histórico? Quais eram os interesses que promoveram sua criação? Enfim, como a escola brasileira emerge, relacionando-a com nossos processos históricos e sociais? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 84).

Estamos nos debruçando sobre fatos que aconteceram há muito tempo. Será que essa análise nos ajuda a compreender a atualidade? Você consegue perceber, hoje, traços do machismo? E as formas de educar dos povos nativos do Brasil e África, não foram utilizadas em nossas escolas? Que grupos sociais, hoje, têm acesso às melhores escolas? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 90).

Você se lembra do movimento das Diretas Já? Consegue agora compreender, no âmbito educacional, sua importância? Notou como a necessidade básica de formação do cidadão, iniciada com a queda da monarquia, foi interrompida com o regime civil-militar? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 100).

Acredita-se que a opção de incluir ao conteúdo diversos questionamentos incentiva o aluno a refletir sobre o assunto e não apenas incorporá-lo acriticamente, assim como relacioná-los com acontecimentos históricos de relevância auxiliando na

compreensão do cerne de determinadas teorias e também da realidade em que ele está inserido. Destaca-se ainda que a maioria das questões levantadas não podem ser respondidas com um simples “copia e cola”, pois necessitam que fatos sejam relacionados e analisados em conjunto, ou seja, cria uma configuração que incita o aluno a ir além do que está posto formalmente nos cadernos.

Outro acréscimo feito no caderno de 2014 que julga-se ser de grande valia está relacionado com a contribuição de importantes autores brasileiros para o pensamento e a práxis educativa. Nessa perspectiva foram inseridos os pensamentos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Rubem Alves. Percebe-se que na escrita do conteúdo foi incorporado a orientação crítica de alguns autores, especialmente Paulo Freire, sobre qual o texto se delonga:

A pedagogia freiriana é um suporte inestimável para pensarmos e agirmos para a superação das relações sociais de exploração (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 112).

Freire traz essa forma de pensar principalmente de Hegel e Marx. Procure conhecer o método dialético para facilitar seu aprendizado (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 112).

O interessante é que podemos perceber que todos nós somos oprimidos, pois a época em que vivemos rege-se sob as normas do Capitalismo, o qual nos impõe relações sociais hierarquizadas, independentemente de quisermos ou não (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 112).

De forma geral, como age tradicionalmente a Pedagogia nos dias atuais? Semelhante à “educação bancária” em que o professor acredita que é detentor do conhecimento, assim como se possui a riqueza. Em suas aulas ele deve “depositar” o conhecimento na mente dos estudantes, que não possuem conhecimento algum. Observe como a Pedagogia imita as relações comerciais, que são o cerne do capitalismo (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 112).

Através desses trechos é possível verificar a apropriação crítica de Freire no conteúdo, através do incentivo ao entendimento do método dialético, a influência do capitalismo na pedagogia e educação em geral, resgatando o que Freire denomina educação bancária, assim como a condição de oprimido da população em geral frente aos imperativos de mercado e a conseqüente instrumentalização da escola e demais setores da sociedade, o que inclui as relações de trabalho e sociais (FREIRE, 1987). Julga-se que a opção de apresentar autores de cunho crítico consolida-se como um avanço na construção de alunos conscientes da sua realidade social, permeada

fortemente por uma racionalidade de mercado, e, que, portanto, dão um passo para superação da alienação e condição de opressão.

Sobre a relação entre a educação e o trabalho foram apresentadas abordagens diferentes nos cadernos pedagógicos. No caderno de 2012, esse tópico está associado a unidade sobre sociologia contemporânea e educação, no qual são apresentados conceitos sobre modernidade e pós modernidade, “gerações na escola” (x, y, z) e educação, vida urbana e violência. Apesar de a unidade anunciar a abordagem de diferentes visões sobre a finalidade da educação (econômica, social, etc.) ela se limita a apresentar a disposições da constituição brasileira, que condiciona a educação para o mercado de trabalho e a que trata a educação para a “aquisição” de conhecimento. Em nenhum momento – apesar de anunciado – foi debatida a educação como formadora de cidadãos, ou ainda adentrar na formação de sujeitos autônomos e emancipados. Portanto, o assunto limitou-se a ser descritivo e até mesmo prescritivo, ao tratar, por exemplo, de gerações de pessoas (geração X, geração Y e geração Z) de forma reducionista, conforme observa-se nos seguintes trechos:

Em meados da década de 80 surgiu uma subcategoria da geração X, os yuppies (acrônimo do inglês youngurbanprofessionals, ou jovens profissionais urbanos). É um segmento caracterizado pelo alto poder aquisitivo e paixão pelo sucesso social, profissional e econômico (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 167).

A nova geração (geração Y) abrange os nascidos nos anos 80 e 90. Os mais velhos estão chegando aos 25; os mais jovens acabam de sair da adolescência. Trata-se de uma geração de filhos desejados e protegidos por uma sociedade preocupada com sua segurança. As crianças Y são alegres, seguras de si e cheias de energia. É a geração dos Power Rangers e da internet, da variedade, das tecnologias que mudam contínua e vertiginosamente (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 168).

Os Y são silenciosos e contundentes, parecem saber exatamente o que querem. Eles não reivindicam: executam a partir de suas decisões, dos blogs e dos SMS (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 168).

A abordagem da relação educação-trabalho é realizada de forma diferente no caderno de 2014, no qual se promove um aprofundamento sobre o processo de globalização de capital e suas implicações no regime de trabalho, resgata o taylorismo e fordismo e suas influências nos modelos de trabalho (racionalização das atividades e massificação da produção, por exemplo), assim como discute o neoliberalismo e o

*ethos* empresarial. No texto, essas temáticas são aproximadas da realidade da escola e da sua condição atual, como verifica-se nos seguintes trechos:

Este texto tem como objetivo discutir como a reorganização da sociedade capitalista, ou seja, a nossa sociedade, está relacionada aos modelos de trabalhadores e, conseqüentemente, ao perfil político e ideológico da escola, já que **a escola é uma instituição que sofre os impactos das modificações de âmbito social, político e produtivo de nossa sociedade**. Nesse contexto, temos como foco a formação de novos modelos de trabalhadores, com base em elementos característicos desse novo momento do capitalismo, e o modo pelo qual esses valores são transmitidos para todos os sujeitos. **Cabe levantar que esses elementos estão presentes na escola e no trabalho docente, de forma que é essencial que o modo como essas relações são construídas e consolidadas em nossa sociedade seja compreendido** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 128 grifo nosso).

O que queremos deixar claro é que essas mudanças extrapolam a concepção de adequação às novas técnicas de produção, sendo uma readequação do próprio sujeito para se inserir nessa nova concepção de sociedade de mercado. Para isso, é inculcida nos indivíduos a formação de um novo consumidor. **Para tanto, é delegada à escola o cumprimento da função de formar consciências para a nova sociedade do consumo, através da ideologia** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 144 grifo nosso)

Estudamos, em nosso texto, que vivemos em uma sociedade capitalista que estabelece princípios como: Estado, globalização e modelos de trabalho, sendo que **esses elementos impactam de forma significativa no espaço escolar. Essas questões impactam diretamente o trabalho do professor e sua identidade, visto que a escola deve ser vista como um local cheio de significados, dentre eles econômicos, políticos, sociais e culturais** (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 162 grifo nosso).

Vimos na primeira seção deste capítulo que a escola muitas vezes é “invasa” pela concepção do *ethos* empresarial, que valoriza a individualidade e competitividade como elementos de sucesso (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 158).

Discutir essas questões de forma integrada ao ambiente no qual o aluno atua (seja enquanto aluno, professor, etc.) permite uma melhor compreensão das implicações desses imperativos políticos, sociais e econômicos no cotidiano e cria condições para a criação de uma lente de análise sobre tais assuntos para além do senso comum. Nesse sentido, novamente os questionamentos colocados ao longo do conteúdo reforçam aproximação do que é estudado na teoria com prática cotidiana e apontamentos relacionados a isso:

Será que a relação capital-trabalho modificou-se a ponto de falarmos em pleno emprego? Será que todos têm acesso ao mundo do trabalho? A

qualificação, tão cobrada pela sociedade do conhecimento, é realmente para todos? (SILVA, *et. al.*, 2014, p.134).

Quais são as grandes mudanças nos modelos de trabalho? Como isso impacta no processo de formação do trabalhador e da sociedade? Você consegue estabelecer uma relação entre esses modelos de trabalho, estado e políticas públicas? (SILVA, *et. al.*, 2014, p.142).

Será que existe uma introjeção dos elementos relacionados ao capital em nossa vida, em nosso cotidiano? Existe a possibilidade da construção de um projeto identificatório em cada momento da sociedade? (SILVA, *et. al.*, 2014, p.145).

Nesse sentido, sugerimos fortemente que você, posteriormente, escolha um educador e aproxime-se de seu pensamento, lendo suas obras mais detalhadamente. Faça articulações do que foi teorizado com as práticas em sala, dando sentido ao que é executado. Teoria e prática andam juntas, sempre! Só assim será possível avançarmos na construção de uma escola realmente democrática, igualitária e de qualidade! (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 123).

No que tange as incorporações de conteúdos feitas na edição de 2014 dos cadernos de estudos, ressalta-se, por fim, a discussão sobre o papel do professor perante a configuração da sociedade atual:

Não estamos sugerindo aqui que o trabalho docente e a escola sofram impactos diretos da sociedade capitalista e que todos os professores absorvem da mesma maneira esses elementos. O que nosso texto sugere é que se trata de um processo muito contraditório e passível de ser assimilado com diversidade por parte do corpo docente. Queremos ressaltar que existem processos de **resistência** por parte dos professores, no estabelecimento do seu cotidiano de trabalho, que, em nosso entender, podem tomar três caminhos distintos: o da **neutralidade**, o da **subsunção das imposições** da nova política educacional e o da **crítica transformadora** (SILVA, *et. al.*, 2014, p.159 grifo nosso).

Sendo assim, para que o trabalho do professor se torne significativo para o aluno e para a sociedade como um todo, ele não pode se efetivar, simplesmente aceitando passivamente as determinações e as influências da reestruturação produtiva e o que a política educacional ditada pelos organismos internacionais preconiza. Para que isso ocorra, é necessário que os professores consigam manter o espaço da escola aberto à crítica e à resistência, tal como historicamente tem sido construído pelos professores brasileiros (SILVA, *et. al.*, 2014, p.160-161).

[...] daí a importância de incorporar na sua prática a formação continuada, de natureza crítica, realizando pesquisas, fortalecendo a participação do professor em associações próprias da categoria profissional, que sustenta a luta pela manutenção de sua especificidade enquanto trabalhador da educação (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 161).

Sabemos que essas relações são permeadas de sentidos e os professores devem conhecer todas essas questões para realizarem seu trabalho de forma a contribuir para a construção de sujeitos críticos e reflexivos, que não valorizem a individualidade e competitividade, pregada pelo **ethos empresarial**, mas auxiliem na construção de sujeitos que busquem pensar e agir em prol do coletivo e pela melhora a realidade de nosso país (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 162 grifo nosso).

Observa-se nesses trechos a perspectiva crítica através da qual o assunto é trabalhado e a importância dela no ambiente escolar e na formação de alunos, enquanto sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre a sua realidade e a do contexto que os cerca. Ainda nesse tópico, assim como nos demais desse mesmo caderno, indagações de caráter reflexivo são colocadas no texto, tais como: *“Neutralidade, incorporação ou resistência: quais desses elementos você acha que estão mais presentes em nossos professores?”* (SILVA, *et. al.*, 2014, p.160).

Resgatando agora os assuntos que constavam nos cadernos de 2012 e foram retiradas na edição de 2014, atenta-se, especialmente, para dois aspectos: um deles julga-se salutar, pois excluí do conteúdo abordagens bastante prescritivas, como por exemplo a “5ª disciplina”. É possível verificar essa informação no seguinte trecho, que aborda a “primeira disciplina”:

Neste sentido, para que se faça presente o domínio pessoal em uma disciplina, dois passos devem ser seguidos:

- a) esclarecer e determinarmos continuamente o que é importante para a nossa vida;
- b) aprender continuamente a observarmos com mais clareza a realidade do momento da nossa vida;
- b) Modelos mentais: são imagens ou ideias que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atividades. Por exemplo, o que pode ou não ser feito na área administrativa, onde muitas modificações não sejam postas em prática por serem conflitantes. Em termos gerais, os modelos mentais são ideias que estão profundamente enraizadas, que influenciam a forma de cada pessoa encarar o mundo e as suas atitudes. Inclusive, vale destacar que, às vezes, não temos consciência de quais são os modelos mentais ou influências destes sobre nosso comportamento.
- c) Objetivo comum: é necessário que exista um objetivo concreto e legítimo para as pessoas darem tudo de si e aprenderem. Para tanto, é preciso desenvolver a capacidade de transmitir aos outros a imagem do futuro que pretendemos criar e, com isso, os resultados serão positivos, porque os objetivos não foram impostos. Ele pode ser inspirado por uma ideia, tornando-se concreto quando esta ideia for aceita por mais de uma pessoa, ganhando assim força e focalizando suas energias para algo comum a ser atingido. (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 114).

Observa-se que essa abordagem apresenta uma influência fortemente comportamentalista, na qual julga-se possível a mudança pessoal através do reforço

de comportamentos, que reagem a estímulos específicos. Acredita-se que isso pouco passa contribuir para a formação do aluno, pois desconsidera a sua complexidade.

O segundo aspecto relacionado ao conteúdo que poderia ser de grande valia para os alunos, todavia, foram excluídos, como é o caso da questão da cultura e educação, a questões que envolvem, por exemplo, a multiculturalidade e a interculturalidade e da educação e aspectos organizacionais. Tais conteúdos poderiam trazer, com a sua permanência, possibilidades de reflexão sobre a escola enquanto uma organização e gestão escolar e os nuances culturais que implicam na vida escolar como um todo.

Entretanto, julga-se pertinente uma abordagem desses assuntos que permita ao aluno refletir sobre essas problemáticas, incluindo temas como a gestão participativa de forma ampla e possibilidades de gestão menos instrumentalizadas, assim como questões que envolvem as diferentes culturas no ambiente escolar, em especial, em um momento no qual essa questão suscita grande debates em âmbito mundial, como o armamento de professores no Afeganistão após ataques em escolas, o recente ataque a revista Charlie Hebdo na França, que suscitou ondas xenofóbicas e discussões variadas, que incluem a tolerância cultural, porém esses aspectos são poucos encontrados no caderno de 2012.

Por fim, destaca-se as atividades sugeridas em ambos os cadernos. Nos dois casos, as atividades apresentam um formato, predominantemente, tradicional, ainda que no caso de 2014, a temática fosse apresentada de forma com uma complexidade um pouco maior. A seguir apresenta-se duas atividades de 2012 e duas relativas a edição de 2014, respectivamente:

A partir do estudo do Tópico 1 desta unidade, conceitue Sociologia (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 17).

Sintetize as principais ideias de Max Weber sobre a educação (SILVA; URBANESKI, 2012, p. 39).

Leia o que traz o Dicionário de conceito histórico:

O Iluminismo é um dos temas mais importantes da História das Ideias, influenciando toda a estrutura mental do Ocidente contemporâneo. [...] Esses filósofos do século XVIII, que chamamos hoje de iluministas, definiam a si mesmos como homens do 'século das luzes'. Para eles, o século XVIII foi o ápice da maturidade intelectual e racional do homem. Mas tais filósofos não seguiam uma única e coerente corrente de pensamento, pelo contrário, possuíam múltiplos discursos, não tinham nenhum manifesto ou programa de ideias, e muitos, inclusive, se contestavam mutuamente. [...] Todavia, a maioria desses pensadores compartilhava algumas ideias em comum: a



defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo. Influenciados pela revolução científica do século XVII, principalmente pelo racionalismo e pelo cientificismo de Descartes, a maioria dos iluministas pregava o papel crítico da razão, considerando essa a única ferramenta capaz de esclarecer a humanidade. [...] (SILVA; SILVA, 2006, p. 210).

Sobre o Iluminismo, podemos afirmar:

I. o ideal de ciência era o de um saber posto a serviço do homem.

II. pregava a submissão do saber à religião.

III. defendia a possibilidade de o homem construir racionalmente o seu destino.

IV. era favorável ao poder absoluto dos reis.

São verdadeiras somente as afirmações:

a) I e II.

b) I e III.

c) I e IV.

d) II e III.

e) II e IV.

(SILVA, *et. al.*, 2014, p. 22).

Leia as assertivas a seguir, a respeito de Max Weber, classificando-as em verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) A neutralidade do cientista e a objetividade do conhecimento eram características fundamentais para a sociologia de Max Weber, considerado o precursor de uma sociologia da educação.

( ) A abolição das classes sociais é um dos temas frequentemente discutidos na obra de Max Weber, bem como a alusão ao comunismo e a superação do Estado.

( ) Max Weber utiliza-se dos conceitos de ação social e de tipos ideais enquanto objetos de estudo de sua sociologia, uma vez que busca a explicação dos fenômenos sociais.

( ) A metodologia funcionalista de Max Weber tem como categoriais conceituais centrais o fato social e a função social, objetivando entender as condutas humanas nas suas regularidades.

(SILVA, *et. al.*, 2014, p. 50).

Apesar da abordagem rígida e pouco reflexiva utilizada nos cadernos de estudos em ambas as edições, o caderno de 2014 apresenta “questões para reflexão”, que mostram-se mais preocupadas com a reflexividade dos alunos e a construção do pensamento crítico, conforme verifica-se nos exemplos a seguir:

Vamos novamente utilizar a perspectiva histórica e verificar se percebemos ou não reflexos dessa situação anterior na escola de hoje: como a escola se organiza? Tem horários rígidos? As salas e carteiras são dispostas de que forma? A disciplina e a autoridade têm mais valor que o aprendizado? As relações afetivas são promovidas no espaço escolar? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 95).

Nossas escolas, tal como se encontram hoje, educam para a autonomia? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 25).

A tecnologia modificou a questão do trabalho? Quais as positivities e negatividades desse processo para a sociedade? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 143).

Sobre as leituras sugeridas, destaca-se a utilização de diferentes estratégias. O caderno de 2012, manteve o formato comum a maioria dos materiais pedagógicos, apresentando tópico de “leitura complementar”, nos quais os textos são apresentados ao longo do texto. O conteúdo desse material tem relação com as temáticas estudadas, e, de forma geral, se aprofundam em questões mais complexas, tais como discussão sobre modernidade líquida e desafios pedagógico, de Zygmunt Bauman, educação e pós-modernidade, gestão democrática e discussões de gênero. Já no caderno de 2014 optou-se por não utilizar o tópico “leitura complementar” e sim apontamento intitulados “Para saber mais”. Neles são apresentadas além de sugestões pontuais de leituras, mas, também, orientações de lugares a se procurar artigos sobre a temática, indicações de principais obras de autores, sugestões de vídeos relacionados ao tema estudado, conforme é possível observar nos exemplos a seguir:

Quadro 25 - Sugestões pontuais de leituras.

**1. Sugestões de pontuais de leituras.**

Aqui cabe uma leitura sobre as positivities e negatividades da influência do Banco Mundial na Educação. Para isso, leia o texto disponibilizado e reflita sobre esse processo. A reportagem é da revista **UOL** com a pesquisadora em educação Camilla Croso, atual coordenadora-geral da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e recém eleita presidente da Campanha Global pela Educação (CGE). Vamos lá? Disponível em: <<http://revista.educacao.uol.com.br/textos/173/e-preciso-pensar-235009-1.asp>>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 138).

Acredito ser importante conhecermos a questão trabalhada por Antonio Gramsci, no que diz respeito à **hegemonia**. Vá até o site e veja o que acha: [http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0310315\\_05\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0310315_05_cap_02.pdf). (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 146)

Será que podemos relacionar trabalho docente com questões sociais? Acesse o blog e leia o texto nele disponibilizado: <http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/2764110>. É uma crônica escrita pelo Jô Soares. Será que ele tem razão? (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 148).

Estamos acostumados a ser chamados de “tias” e “tios” no espaço escola. Essa relação vem dançando a formação da nossa identidade, que tem relação direta com o cuidar em casa e o cuidar na escola. Vamos ler o texto de Paulo Freire: **Professora, sim; tia, não!** para entendermos melhor essa questão. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1fHKJ9A0Bjk5isw45w4OKdmqRg6vxcUf-LsdIU0MABe0/edit?pli=1>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 149)

Sugerimos que, na medida do possível, você conheça mais sobre esse expressivo pensador do campo social e da educação. Nossa indicação para leitura é o texto de Maria Alice Nogueira e Claudio M. Martins Nogueira, intitulado **Bourdieu & a Educação** (2009). Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=Kqac1hkZCNUC&printsec=frontcover&dq=bourdieue+a+educa%C3%A7%C3%A3o+pdf&hl=pt-R&sa=X&ei=fxY2U4CDLOed0gHjroH4Aw&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 62)

Um texto interessante sobre a questão da feminização do magistério é de Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Sidnéia Ribeiro Pereira, que mostram mulheres professoras que atuam na docência em educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em três redes municipais do interior do estado de Rondônia. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500016&script=sci_arttext). (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 156)

Um texto interessante é sobre a pesquisa realizada pela professora Emília Peixoto Vieira, que demonstra como muitas das questões discutidas nesta unidade impactam a realização do trabalho do professor. Disponível em: <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/o-trabalho-docente-na-educacao-basica.htm>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 159).

Vamos assistir ao vídeo sobre o texto de Gabriel Perissé **Professores apaixonados?** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=P2HvaAjoQjs>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 150).

Veja uma entrevista do Prof. Sergio Cortella sobre o que é ser professor. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dz4IMxhVTEI>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 161).

Uma das últimas entrevistas do prestigiado sociólogo para o programa de debates **Roda Viva** da TV Cultura pode ser assistida pela Internet. Procure-a em sites de buscas, assista-a e enriqueça o seu conhecimento. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 117).

## 2. Principais obras de determinados autores relacionados ao conteúdo

Um autor bem interessante e que discute essa questão é Ricardo Antunes. Ele tem vários livros que discutem as mudanças no mundo do trabalho e seus impactos na estrutura do estado e das políticas públicas. São livros de leitura essencial: **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**; **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**; **O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**; **O continente do labor**. Valem a pena! (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 136).

Algumas obras de Rubem Alves são: **Filosofia da Ciência** (1981); **Estórias para quem gosta de ensinar** (1995); **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir** (2001); **Por uma educação romântica** (2002); **O desejo de ensinar e a arte de aprender** (2004). (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 127).

Algumas obras de Florestan Fernandes são: **A função social da guerra na sociedade Tupinambá** (1952); **A integração do negro na sociedade de classes** (1964); **Sociedade de classes e subdesenvolvimento** (1968); **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica** (1975); **O desafio educacional** (1989). (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 118).

Algumas obras de Paulo Freire são: **Educação como prática da liberdade** (1967); **Ação cultural para a liberdade** (1968); **Pedagogia do oprimido** (1970); **Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo** (1977); **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação** (1981); **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam) (1982); **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** (1992); **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** (1993); **Pedagogia da autonomia** (1996). (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 115).

## 3. Sugestões de filmes relacionados ao conteúdo

Outro filme interessante que demonstra o processo de mudança social através da revolução industrial é **Tempos modernos**, de Charles Chaplin, 1936. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 132).

Para saber mais como as Grandes Navegações influenciaram no processo de transformação da sociedade, veja o filme **A missão** (The Mission, 1986), de direção de Roland Joffé, com Robert de Niro, Jeremy Irons, Liam Neeson. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 130).´

#### 4. Orientados de onde encontrar material

Todas as Constituições brasileiras podem ser encontradas no Portal da Legislação do Governo Federal, no site: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 94).

Acesse o link da **Revista Brasileira de História da Educação** e leia artigos interessantíssimos. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe>. (SILVA, *et. al.*, 2014, p. 04).

Fonte: SILVA, *et. al.* (2014)

Acredita-se a modificação na estratégia de apresentação do material. Acredita-se a modificação na estratégia de apresentação do material complementar, caminhou para uma orientação mais ampla, dando maiores possibilidades para que o aluno decida por si só próprio quais materiais são mais pertinentes para a sua compreensão.

A análise dos cadernos aqui apresentados permitiu verificar a ocorrência de modificações a caminho de uma educação mais crítica e conectada com a realidade dos alunos, ainda que de modo bastante incipiente. Apesar de as atividades de aprendizagem propostas nos cadernos não avançarem em direção a uma perspectiva mais integrada com o sujeito e o contexto que o cerca, o conteúdo foi adaptado no sentido de apresentar apreciações críticas e fomentar a reflexão dos alunos em momentos pontuais, valorizando a perspectiva histórica para compreensão da configuração atual da escola e sociedade em geral.

Vale ressaltar, por fim, que os apontamentos realizados referem-se a traços que materializam nuances de mudanças de perspectivas pedagógicas e não podem ser generalizadas como uma opção pedagógica única, tendo em vista que diferentes perspectivas se apresentam de forma paralela ao longo dos cadernos estudados.

#### 4.4 Descrição dos cadernos pedagógicos intitulados “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”

O caderno pedagógico sobre “Educação Especial” (NASCIMENTO, 2007), apresenta como objetivo repensar as práticas excludentes e homogêneas da escola, sobretudo na possibilidade de inserção e participação de indivíduos que não tinham

espaço dentro da instituição escolar, visando compreender o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais (NASCIMENTO, 2007).

Ele encontra-se dividido em três seções. A primeira unidade elucida os caminhos percorridos na educação especial. A segunda ilustra as práticas necessárias na condução da educação em crianças com deficiências mental e física. A última compreende, em seu conteúdo, as deficiências sensoriais, nomeadamente, as visuais, auditivas e múltiplas.

Com relação a primeira seção, sobre os caminhos percorridos na educação especial, essa unidade começa com a história e os fundamentos da educação inclusiva, retratando a linha temporal da inclusão na educação passando por diversos estágios, da exclusão total dos portadores de deficiência à inclusão escolar dessas pessoas.

Além disso, o tópico desenvolve os fundamentos teóricos, as características, as estratégias e as adaptações necessárias para a inclusão escolar. Em seguida, é retratada a construção teórica sobre a deficiência, analisando os estudos de valorização do ser de Vygotsky e as práticas para a promoção e desenvolvimento de crianças com deficiência. Por fim, o último tópico retrata a legislação brasileira e documentos importantes sobre educação inclusiva, apresentando as diversas políticas públicas e declarações, como a de Salamanca, sobre o tema em questão.

A segunda unidade, está subdividida pelos tipos de deficiência, mental, física, autismo e condutas típicas dos alunos. O primeiro tópico, discorre sobre o conceito atual de deficiência mental, ou deficiência intelectual, como também denomina, as principais causas desta deficiência, suas características mais marcantes e as possibilidades de inclusão escolar deste indivíduo. Depois, são tratados os conceitos sobre a deficiência física e as adaptações necessárias para efetivar o devido trabalho pedagógico. O autismo, é tratado na terceira subdivisão, elucidando as características mais marcantes e as consequências deste distúrbio. Concluindo, são apontadas as formas de trabalhar com os tipos de deficiência elencados anteriormente.

Quanto as deficiências sensoriais múltiplas e altas habilidades, trabalhadas na unidade três, inicialmente são levantadas questões e informações sobre a visual, separando os processos adaptativos por grau de deficiência: a visão subnormal e a cegueira. Por conseguinte, são tratados o conceito, as causas, os tipos e, principalmente, como trabalhar com crianças surdas e com múltiplas deficiências, essa última definida pela autora como:

A deficiência múltipla é compreendida, atualmente, como a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (NASCIMENTO, 2007, p. 111).

Finalizando, o caderno pedagógico termina com uma análise das práticas que auxiliam na inclusão de crianças que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em diversos aspectos, como intelectual, físico, criativo, capacidade de liderança, etc.

No tocante ao caderno pedagógico de 2011, ele foi redigido em parceria, contendo dois autores. Assim como a anterior, ele possui três unidades principais começando pelos caminhos percorridos pela educação inclusiva, passando para deficiências sensoriais, deficiência múltipla e altas habilidades e finalizando com as deficiências físicas, intelectual, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento. Portanto, comparando com o texto redigido em 2007, há uma inversão entre as unidades dois e três.

A unidade 1, inicia-se, assim como o material anterior, com um resumo histórico da educação inclusiva, compreendendo também a nomenclatura pertinente ao tema. Em seguida, são relatados os fundamentos da educação inclusiva, novamente mencionando as principais estratégias e adaptações necessárias para a inclusão escolar. O tópico três retrata os documentos internacionais e a legislação nacional sobre a temática. A quarta seção analisa a defectologia e os princípios de desenvolvimento através da compensação social. Por fim, um conteúdo a mais é adicionado, em relação ao caderno antigo, sobre alunos com condutas típicas, nomeadamente aqueles que possuem transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade.

O capítulo seguinte apresenta as deficiências sensoriais, deficiência múltipla e altas habilidades. Ele abre com as deficiências visuais, passando para as auditivas, em seguida trabalha com as deficiências múltiplas e termina com os estudantes com capacidade acima da média. Em todos os tópicos se conceitua cada tema e as principais atividades e pedagogias que permitem a inclusão em cada caso.

A unidade três, é a que apresenta maior quantidade de novos conteúdos. Ela apresenta, em seu conteúdo, conceitos da deficiência física, intelectual, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento. O primeiro tópico, aborda as diferenças,

causas e atividades que visam a integração de alunos com alterações que ocorrem em vários níveis: ósseo, articular, muscular e nervoso.

A subseção seguinte, analisa as diferentes deficiências intelectuais, os fatores de risco (pré-natal; perinatal e pós-natal) e as estratégias de inclusão que almejam atividades flexíveis.

No terceiro tópico, as características das síndromes (diferentemente da deficiência, pois não estão relacionadas apenas com ela) são elucidadas, atentando para a parte biológica das doenças, muitas vezes relacionadas com as alterações cromossômicas. São destacadas nessa parte, a síndrome de Down, de Turner, de Klinefelter, do X-frágil, de Prader-Willi, de Angelman, de Williams, do Cri-du-chat, de Cornélia de Lange, de Marfan, de West, de Apert, dos Ossos de cristal e Alcoólica fetal. O quarto tópico, aborda transtornos Globais do Desenvolvimento é a social, que acarreta consequências significativas na vida e na aprendizagem deste indivíduo. Nessa última parte, as autoras elucidam as características e métodos de inclusão nos seguintes transtornos: Autismo, Asperger e Rett.

Visto a configuração dos cadernos pedagógicos, apresenta-se a seguir a análise dos mesmos.

#### **4.4.1 Análise dos cadernos pedagógicos intitulados “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”**

Através da análise dos cadernos pedagógicos nota-se que houve reformulação e revisão dos cadernos pedagógicos do ano de 2011, a começar pela troca da nomenclatura da unidade curricular, que no ano de 2007 recebia o nome de Educação Especial, e que passou a ser chamada de Educação Inclusiva. Tal alteração é decorrente das diversas modificações que aconteceram ao longo dos anos, sobre as muitas terminologias existentes dentro dessa área, que são apresentadas, definidas e justificadas, utilizando metáforas e ilustrações para melhor compreensão do conteúdo.

Por exemplo, um termo que foi abolido nos cadernos pedagógicos de Educação Inclusiva é “portadores de deficiência”, que passaram a ser designados por “pessoas com necessidades especiais”. Assim como, o termo “deficiência intelectual”, passou a ser caracterizado como “deficiência intelectual”. Pode-se verificar essas alterações nos excertos a seguir, que apresentam essas mudanças em frases similares:

Os **portadores de deficiência**, ao longo dos tempos, foram considerados de várias maneiras e sob diferentes enfoques, ou seja, foram considerados conforme as concepções de homem e de sociedade, valores sociais, morais, religiosos e éticos de cada momento histórico (grifo nosso) (NASCIMENTO, 2007, p. 4 grifo nosso).

As **pessoas com necessidades especiais**, ao longo dos tempos, foram vistas pela sociedade de várias maneiras e sob diferentes enfoques, ou seja, foram consideradas conforme as concepções de homem e de sociedade, valores sociais, morais, religiosos e éticos de cada momento histórico (grifo nosso) (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 4 grifo nosso).

Como uma pessoa que tem **deficiência mental** aprende? (NASCIMENTO, 2007, p. 11 grifo nosso).

Como uma pessoa que tem **deficiência intelectual** aprende? (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 4 grifo nosso).

Em outros casos, as modificações foram além da substituição de determinadas palavras e acarretam na reformulação de frases, excluindo termos considerados inadequados, como é o caso da palavra “defeito”. No ano de 2007, encontra-se nos cadernos pedagógicos a seguinte frase:

A convivência humana na diversidade é fator importante dentro desta teoria, pois nesta convivência, e somente com ela, que as pessoas começam a ter contato com o “**defeito**”, além de perceberem que isto só é determinante se sua relação com o **defeito** for de exclusão (NASCIMENTO, 2007, p. 25 grifo nosso).

Já com a reformulação da apostila em 2011, o texto foi redigido da seguinte maneira: “A convivência humana na diversidade é um fator importante dentro desta teoria, pois nesta convivência e, somente com ela, é que as pessoas começam a ter contato com a diversidade” (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 57). Neste caso, é retirado, portanto, uma palavra com conotação negativa e, ao mesmo tempo, o sentido da frase é mantido.

Os termos utilizados no campo da educação inclusiva são alvos de muitos debates. As mudanças que ocorrem nessa problemática anseiam dar conta das especificidades do que se pode abranger no âmbito da educação inclusiva. No caso das “necessidades especiais”, o termo abrangeria não somente os portadores de alguma deficiência (física, visual, auditiva, etc.), mas também os alunos com superdotação cognitiva, por exemplo, o termo “necessidades especiais” tende a ser mais amplo do que “portadores de deficiência”.



Acredita-se que a maior amplitude do termo demonstra uma preocupação em atender educacionalmente os alunos que não tem deficiências, mas que também necessitam de atendimento educacional específico, consoante a sua condição. Fato que é possível visualizar no caderno de 2011, ao ampliar a abrangência da educação inclusiva, discutindo especificidades não apresentadas na edição de 2007, tais como a Síndrome de Turner e outras que serão apresentadas posteriormente.

Em vista a essas mudanças, é destacada no caderno de 2011 a importância da utilização de termos adequados, considerando o seu impacto na percepção que é construída sobre o assunto, especialmente, os que envolvem palavras historicamente carregadas de estereótipos negativos, sob o risco de reforçar e perpetuar interpretações equivocadas:

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem [...] O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 18).

Desta forma, percebe-se no caderno de 2011 uma maior preocupação com os termos que são utilizados ao longo dos textos, evitando a utilização de expressões que podem trazer consigo conotações negativas ou preconceitos devirados, por vezes, do entendimento sobre assunto, unicamente, por via do senso comum. Tendo em vista que os cadernos são utilizados como suporte para a formação de nível superior de futuros pedagogos, essa preocupação ganha especial importância.

Ainda sobre a substituição e abolição de termos, foi possível perceber nos cadernos pedagógicos algumas alterações que dão pistas sobre percepções pedagógicas que se alteraram de um ano para o outro, e demonstram uma visão diferenciada sobre a estrutura de ensino, como pode-se observar nos trechos a seguir:

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda a **ação docente** (NASCIMENTO, 2007, p. 17 grifo nosso).

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda a **ação educacional** (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 35 grifo nosso).

Verifica-se que em 2011 o termo “ação docente” foi substituído por “ação educacional”. Essa preocupação em substituir os termos, pode revelar uma modificação na lente de análise sobre o processo educativo e denotar uma nova visão de que a educação não se restringe somente ao trabalho do professor, e que inclui, portanto, outros atores no seu desenvolvimento.

Muitos acréscimos quanto ao conteúdo foram feitos na apostila de 2011, a começar com a contextualização histórica da educação inclusiva, que nesta nova reformulação tem início com a antiga civilização egípcia. Em seguida há citações das obras de Platão e Aristóteles na Idade Antiga, além da inclusão de imagens para ilustrar as passagens históricas mencionadas, tais como a apresentação de pessoas com deficiências físicas na arte antiga:

Figura 01 - Arte Egípcia



FONTE: Silveira e Nascimento (2011, p. 07).

Desta forma, vale destacar a incipiente interdisciplinaridade apresentada no texto ao se valer de assuntos relacionados a história, filosofia e artes na apresentação de determinado conteúdo, o qual o foco particular está na educação.

Apesar de existirem novas informações sobre a história de como as pessoas com necessidades especiais eram vistas pela sociedade, é ausente nos dois cadernos pedagógicos dados sobre os períodos mencionados e descritos. Acredita-se que

apresentação temporal precisa daria maiores subsídios para a ampliação da pesquisa por parte dos alunos.

Os cadernos de 2011 está atualizado em relação a nova legislação, que houve o acréscimo sobre educação inclusiva no mesmo ano, destacando a importante atualização dos conteúdos apresentados aos alunos (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 45).

Outra distinção encontrada nos cadernos pedagógicos envolvem a abrangência de casos abarcados pela educação especial/inclusiva. Nos cadernos de 2007 são abordados questões que envolvem a deficiência física (tais como a paralisia cerebral), a deficiência mental (com especial foco na Síndrome de Down), condutas típicas (destacando o deficit de atenção e a hiperatividade), apresenta o autismo, e ainda uma unidade sobre deficiências sensoriais (deficiência visual, por exemplo) e múltiplas (exemplo: surdocegueira) e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2011 são mantidos os tópicos sobre condutas típicas, deficiências sensoriais, deficiência múltipla e altas habilidades, deficiência físicas, e são incluídos ainda os tópicos sobre deficiência intelectual, síndromes, na qual a Síndrome de Down é abarcada, deixando de figurar como uma deficiência mental (outros exemplos apresentados incluem: Síndrome de Turner, Síndrome de Klinefelter, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Prader Willi Síndrome de Angelman Síndrome de Williams, Síndrome do Cri-Du-Chat ou Síndrome Cornélia de Lange, Síndrome de Marfan Síndrome de West Síndrome de Apert Síndrome de Ossos de Cristal, Síndrome de Tourette Síndrome Alcoólica Fetal), além tratar o Transtorno Autista, de Asperger e de Rett como transtornos globais do desenvolvimento, que não são apresentados em 2007.

Quanto as propostas de atividades a serem realizadas pelos estudantes algumas sofreram modificações, de forma a estarem voltadas para a vivência de cada um, como ocorre em uma das autoatividades do caderno de Educação Inclusiva, do ano de 2011. Nessa atividade é solicitado que se faça uma análise da própria experiência com educação inclusiva, e anteriormente apenas era solicitado, que fosse produzido um texto sobre a pessoa com deficiência e contextualizasse o assunto com fatos históricos. Percebe-se aqui uma tentativa de aproximação entre a teoria e a prática. A seguir é possível observar as duas propostas de atividades.

Chegamos ao final deste primeiro tópico. Você deve ter percebido que a história de exclusão, percorrida pelas pessoas com deficiência, construiu uma sociedade com inúmeras barreiras em relação à aceitação e à valorização das diferenças. **Neste sentido, sugiro que você elabore um texto com a sua percepção sobre a pessoa com deficiência e a contextualize no(s) momento(s) histórico que mais influenciam essa percepção** (NASCIMENTO, 2007, p. 8 grifo nosso).

Chegando ao final deste primeiro tópico, você deve ter percebido que a história de exclusão, percorrida pelas pessoas com necessidades especiais, construiu uma sociedade com inúmeras barreiras em relação à aceitação e à valorização das diferenças. **Neste sentido, sugerimos que você elabore um texto sobre a sua trajetória profissional ou escolar, analisando as experiências que teve com a educação inclusiva** (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 45 grifo nosso).

Analisando pontualmente a primeira proposta de atividade, verifica-se o não esmero com a aproximação do aluno com o meio em que vive, uma preocupação latente da pedagogia freiriana (FREIRE, 1987), pois os dados históricos referidos encontram-se nos cadernos de estudos, favorecendo a replicação de informações. Apresenta, portanto, traços da abordagem tradicional, nas palavras de Mizukami (2001, p.08) ao destacar que nessa perspectiva “o homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele”. Nesse caso, Furta-se a “lidar com toda a riqueza e complexidade dos seres humanos ‘aprendendo a ser’, em oposição a ‘aprendendo a fazer’” (ANDESON; DRON, 2011, P. 123).

Já a segunda atividade proposta, apresenta traços que vão além da reprodução do conhecimento, ao incentivar o aluno a refletir sobre a sua própria experiência, ou seja, sobre a sua realidade, ainda que de modo incipiente, ou seja, o aluno é levado a pensar a sua própria experiência envolto a um referencial teórico de suporte. Na classificação apresentada por Mizukami (2001, p.41) pode-se encontrar convergência com a abordagem humanista apresentada pela autora, ao considerar o homem como um ser situado no mundo e que o “ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo da sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado”.

De modo geral, verificou-se que no caderno de 2011 os assuntos são trabalhados de forma mais integrada, ou seja, são menos “retalhados”, assim como apresenta mais sugestões de materiais complementares, tais como artigos e filmes relacionados aos temas abordados, em comparação com o caderno de 2007.

Ao longo do caderno de Educação Inclusiva foram adicionadas e apresentadas diversas propostas de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, conforme é verificável em Silveira e Nascimento (2011, p. 155).

Figura 02 - Atividade pedagógica.

# Boliche na Canaleta

**OBJETIVO**

- Utilizar a coordenação motora;
- Facilitar o arremesso da bola; e
- Perceber distância e velocidade.

**MATERIAL**

- E.V.A.;
- 1 bola;
- 10 garrafas pets (de refrigerante ou água, por exemplo); e

**DESENVOLVIMENTO**

- Cortar o cano ao meio, fazendo uma canaleta;
- Revestir todo o interior da canaleta com o E.V.A.;
- Colocar as garrafas dispostas em forma de triângulo;
- Colocar a canaleta no colo do aluno. Lembre-se de que o final dela deve ficar em direção às garrafas;

• 1 cano de PVC, seu diâmetro dependerá do tamanho da bola, cortado ao meio.

• Entregar a bola ao aluno. Ele deve colocar na canaleta e deixá-la escorregar até atingir as garrafas;

• O professor poderá levantar ou abaixar a canaleta para aumentar ou diminuir a velocidade da bola, mudando assim, o nível de complexidade do jogo.

21

Fonte: Brasil (2010) *apud* Silveira e Nascimento (2011, p. 155).

Essa preocupação em demonstrar formas de se atuarem no espaço escolar, é uma das características da educação tecnicista, que tem suas preocupações de formação pautadas no mercado de trabalho. Sendo assim, o próprio caderno já está

prevendo que quem a está consultando será um professor, e que a consulta não se trata apenas de uma curiosidade sobre o assunto.

Encontra-se, nesse caso, traços da primeira geração de pedagogias em EaD, salientando que as noções de aprendizagem são geralmente definidas, teoria behaviorista, como novos comportamentos ou ainda alterações em comportamentos que são incorporados como resposta de um indivíduo a determinados estímulos, perspectiva que tem caracterizado “programas de treinamento (em oposição a educacionais), já que os resultados de aprendizagem associados com treinamento são geralmente medidos com clareza e demonstrados comportamentalmente”(ANDERSON; DRON; 2012, p.121).

Outra característica do ensino tecnicista é apresentada com a visão da escola como redentora, ou seja, é a partir da escola que cada pessoa conseguirá mudar de vida em termos econômicos, como se o único objetivo da escola fosse a preparação para o trabalho, e não para o desenvolvimento pessoal, conforme o trecho seguinte:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 44).

Até mesmo a educação inclusiva sofre influência dessa linha educativa, de modo que ela é justamente pensada para a formação de pessoas com necessidades especiais para o mercado de trabalho. A própria legislação brasileira faz uso de termos do ensino tecnicista, por exemplo, na LDB de 1996, no artigo 58, há o uso do termo clientela, “§1º *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial*” (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 44). De modo que o estudante é visto como cliente que vai a escola para consumir um produto, ou seja, apresenta uma versão instrumentalizada do ensino e evidencia traços do processo de mercantilização pelo qual as instituições educacionais em todos os níveis vêm enfrentando em nosso país.

Pode-se dizer que evidenciou-se, nos cadernos pedagógicos, poucos traços de fomento a uma educação crítica, que proporcionem aos indivíduos uma maior autonomia e compreensão da realidade que o cerca e das suas implicações diárias e no ambiente escolar, a lógica de “transmissão” unidirecional de conteúdo prevalece na construção dos cadernos pedagógicos estudados.

Portanto, apesar de haver acréscimo de conteúdo sobre a Educação Inclusiva, a essência do caderno não foi modificada, de forma que boa parte do novo caderno de 2011 é exatamente igual a anterior de 2007. Um aspecto que caracteriza esse fato é caráter “prescritivo” de muitas orientações que são apresentados nos cadernos, tais como “passos” a serem seguidos pelo professor e afirmações sobre como agir:

Para isto (adaptar os alunos com necessidades especiais), o professor poderá seguir os seguintes passos:

a) ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO:

- Priorizar os tipos de conteúdos.
- Priorizar as áreas de estudo.
- Reformular a sequência de conteúdos.
- Eliminação de conteúdos.

b) ADAPTAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA:

- Adaptar métodos.
- Modificar procedimentos de ensino.
- Complexidade das atividades.
- Adaptação de materiais.
- (...) (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 32).

Prezado/a acadêmico/a!!! Esta organização das adaptações de pequeno e grande **porte vai acompanhar nossos estudos e sua prática docente** sempre que em sua escola estiver incluído um aluno com necessidades especiais (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 342 grifo nosso).

Percebe-se nesses trechos a indução de comportamentos pré-estabelecidos, desconsiderando a complexidade da realidade individual e as contingências que podem surgir ao longo do processo. Julga-se interessante abordagem que permitam a reflexão profunda sobre o assunto, para que a partir de um julgamento crítico seja possível determinar individualmente a melhor forma de agir em cada situação específica, considerando o seu contexto e dos seus envolvidos, pois, para Freire a verdadeira educação é problematizadora ou conscientizadora que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica a liberdade como meios de superar a educação bancária, marcada pela transferência unidimensional de conhecimento (MIZUKAMI, 2001).

Sobre as atividades complementares verifica-se que eles são praticamente idênticas em ambos os cadernos e que há uma mescla de orientações nessa atividades: algumas são bastante objetivas, enquanto outras estimulam a reflexão, conforme observa-se nos exemplos a seguir:

Você deve ter percebido que a história de exclusão, percorrida pelas pessoas com deficiência, construiu uma sociedade com inúmeras barreiras em relação à aceitação e à valorização das diferenças. Neste sentido, sugiro que você elabore um texto **com a sua percepção** sobre a pessoa com deficiência e a **contextualize no(s) momento(s) histórico** que mais influenciam essa percepção (NASCIMENTO, 2007, p. 08), (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 15 grifo nosso).

Ao chegarmos ao final deste tópico, gostaríamos de sugerir que você assista ao filme intitulado *Meu Pé Esquerdo*. A seguir **faça uma análise crítica** a respeito. Christy Brown (Daniel Day-Lewis), o filho de uma humilde família irlandesa, nasce com uma paralisia cerebral que lhe tira todos os movimentos do corpo, com a exceção do pé esquerdo. Com apenas este movimento Christy consegue, no decorrer de sua vida, tornar-se escritor e pintor. *MEU PÉ ESQUERDO*. Direção de Jim Sheridan. Irlanda: Miramax Films, 1989, 1 filme (103 min.), legendado (NASCIMENTO, 2007, p. 61), (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 162 grifo nosso).

De acordo com este tópico, responda as seguintes questões:

- 1 O que é autismo?
  - 2 O Autismo é um transtorno de fundo orgânico ou emocional?
  - 3 Por que o atraso do desenvolvimento?
  - 4 Como é a abordagem escolar?
- (NASCIMENTO, 2007, p. 71), (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 216).

Ao término deste primeiro e longo tópico, sugerimos que você analise e responda as seguintes perguntas:

- 1 O que você entendeu por deficiência visual?
  - 2 Conceitue cegueira e baixa visão.
  - 3 Analise as diferentes estratégias e necessidades no decorrer do desenvolvimento da criança com deficiência visual.
  - 4 Descreva os principais recursos para o trabalho pedagógico com uma criança cega.
  - 5 Descreva os principais recursos para o trabalho pedagógico com uma criança com baixa visão.
- (NASCIMENTO, 2007, p. 98), (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p.104).

Verifica-se que as duas primeiras questões estimulam o aluno a pensar e elaborar um pensamento próprio, ao contrário de incorporar diretamente proposições tidas como verdades absolutas, entretanto, nos dois últimos exemplos percebe-se uma orientação voltada a reprodução de conhecimento.

Sobre as leituras complementares a situação é bastante parecida, ao passo que alguns textos estimulam a reflexão, tais como os que questões complexas que envolvem escola e inclusão, outras limitam-se a mostrar casos de superação, com depoimentos de indivíduos com TDAH, por exemplo.

Apesar dos cadernos apresentarem sugestões de filmes e leituras complementares, e atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, ainda fica a desejar a questão do diálogo e da troca de experiências, ressaltando, portanto, a



necessidade de sua coerente integração e consonância com diferentes tipos de mídias que permitam uma maior e efetiva interação. Os próprios cadernos pedagógicos recomendam que os estudantes façam outras buscas como complemento a sua própria formação, em reconhecimento ao seu papel limitado.

O bom resultado da Educação à Distância vai depender do interesse das pessoas envolvidas, em assumirem um papel pró-ativo na aprendizagem. Ficar em volta e dependente do caderno não permite desenvolver uma verdadeira criticidade no assunto.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS INTITULADOS “DIDÁTICA E AVALIAÇÃO” E “DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR”.

O caderno pedagógico “Didática e Avaliação” (MARTINS, 2009) possui, no total, 128 páginas e tem como objetivo, contextualizar, compreender e refletir acerca da didática, conteúdo, métodos, planejamento educacional e avaliação. O material encontra-se dividido em três unidades: A contextualização histórica e caracterização da didática; A ação didática; e Avaliação.

A primeira unidade está fracionada em três tópicos. Primeiro o conceito e evolução histórica da didática, em segundo a didática e as tendências pedagógicas e, por fim, a didática e o multiculturalismo. Dessa maneira, o capítulo 1 destaca o conceito de Didática, sua evolução histórica mundial e, também, aspectos históricos relacionados à Didática no Brasil. Ele apresenta desde a primeira definição da didática, advinda da Grécia, que significava “arte ou técnica de ensinar, fazer aprender, instruir”, passando para o trabalho de Comenius e outros filósofos, tais como: Sócrates, Rousseau, Pestalozzi, Herbart Dewey.

O segundo tópico possui um conteúdo complementar ao anterior, pois aborda dimensões e teorias da didática. Nessa parte, o autor separa os estudos didáticos em duas correntes, a pedagogia liberal e a progressista. Dentro da liberal, ele apresenta as seguintes tendências a Tradicional, a Renovada Não Diretiva, a Renovada Progressivista e a Tecnicista. E na progressista são mostradas as tendências a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

A penúltima parte dessa unidade, trata do conceito de multiculturalismo, que representa a diversidade de culturas e de educação multicultural. Assim como na seção anterior, o autor desenvolve as correntes Liberal, Crítica, Pós-Estruturalista e

Materialista. Por fim, o autor apresenta algumas posturas que os docentes devem ter quanto a educação multicultural.

A segunda unidade trata da ação didática, abordando, inicialmente, os objetivos educacionais, primeiro pelo objetivo geral, que podem ser referidos tanto ao papel da escola e do ensino em relação à sociedade quanto a propósitos que se deseja alcançar ao final de um ano letivo.

Em seguida, são levantados os objetivos específicos que são desdobramentos dos objetivos gerais e são definidos para uma ou mais aulas, para uma unidade ou até para uma disciplina. Concluindo esse tópico, o autor trata de conteúdos de ensino, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e dialeticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Posteriormente, são tratadas a composição e a organização do conteúdo: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes; convicções.

O segundo tópico dessa seção, trata dos métodos e procedimentos de ensino, definindo e classificando por: métodos de classificação do professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo e atividades especiais.

O último tópico, trata sobre o planejamento de ensino, e seus diferentes níveis. O autor enfatiza no caderno de ensino, a importância do plano de ensino e do plano de aula e ao final, reflete sobre os projetos de ensino-aprendizagem, uma forma de planejamento que é muito utilizado nas escolas brasileiras.

Analisando o ensino-aprendizagem, a terceira parte deste caderno está seccionada em três subseções, o primeiro tópico que aborda aspectos conceituais e históricos da avaliação, o segundo que analisa as abordagens e características da avaliação escolar e, por fim, são exploradas as funções e instrumentos de avaliação. Primeiramente, são levantados os diferentes conceitos sobre avaliação escolar, passando para a origem histórica das avaliações escolares.

O segundo tópico, discorre sobre alguns princípios da avaliação, as abordagens quantitativa e qualitativa e as características básicas da educação escolar.

Por fim, o autor discorre sobre as funções da avaliação, que servem para conhecer o aluno, identificar as dificuldades de aprendizagem, determinar a eficácia e

aperfeiçoar os objetivos propostos no ensino aprendizagem e promover os alunos. Concluindo, são exploradas as técnicas de observação, provas e auto avaliação.

O caderno de 2011, ao contrário do anterior, é denominado “Didática e a Formação do Professor” (MARTINS e COELHO, 2011), contém 196 laudas, e manteve o autor da primeira edição e acrescentou mais uma autora na construção do conteúdo. O material continua dividido em três unidades, mas com ordens e títulos distintos: contextualização histórica e caracterização da didática; avaliação; e funções e instrumentos de avaliação.

No tocante da unidade 1, na primeira e segunda parte, o caderno discorre, sem alterações ao anterior, trabalhando os conceitos de didática, os aspectos históricos inerentes a ela, a didática no Brasil e as principais correntes e tendências da didática na academia. Entretanto, a parte de objetivos, conteúdo de ensino, planejamento do conteúdo, plano de aula, projeto de ensino e aprendizagem que eram (algumas partes) trabalhados na unidade 2, fazem parte da unidade 1 nesse material.

A unidade 2, que era a última parte do livro anterior, trata dos aspectos conceituais da avaliação; de abordagens e características da avaliação escolar; das funções e instrumentos de avaliação; e métodos e procedimentos de ensino. Ela continua com a mesma roupagem da anterior, todavia complementa-se com algumas informações, como exemplos os mitos da avaliação de aprendizagem e medidas de avaliação.

Por fim, a última unidade trata da pedagogia e a formação de professores. Os autores dividem essa parte em: conhecendo a pedagogia; formação docente: história, conceitos e possibilidades; processos formativos; e saberes docentes. Portanto, essa parte do material reflete sobre algumas questões importante, nomeadamente o conceito de pedagogia, o papel do pedagogo, a questão de gênero com os professores, a história do processo de formação do docente, profissionalização, formação inicial, formação continuada e, por fim, formação em serviço.

#### **4.5.1 Análises dos cadernos pedagógicos intitulados “Didática e avaliação” e “Didática e formação do professor”**

Os cadernos pedagógicos estudados nessa seção apresentam características, por vezes, contraditórias, pois, por um lado destacam reflexões de cunho bastante crítico e, por outro, exibem parte do conteúdo de forma bastante prescritiva. Todavia,

tal característica foi “enunciada” na apresentação de ambos os cadernos, que permaneceu inalterada em ambas as edições:

**Nossa disciplina tem aspectos** práticos, como seleção de conteúdos, escolha de procedimentos de ensino, planejamento de aulas e dicas para elaboração de instrumentos de avaliação. Porém **é, também, uma disciplina que se preocupa com questões teóricas**, como, por exemplo, a relação entre a Didática e as diversas concepções pedagógicas historicamente construídas (MARTINS, 2009, p. iii), (MARTINS; COELHO, 2011, p. iii grifo nosso).

Ainda que haja o reconhecimento do estabelecimento dessa estratégia, verifica-se que, de modo geral, a preocupação com aspectos teóricos e práticos, pouco foi materializada de forma conjunta, ou seja, predominantemente a teoria e a prática foram trabalhadas em espaços diferentes, sem grandes e robustas reflexões conjuntas. Essa afirmação poderá ser observada no desenvolver da análise que será apresentada a seguir.

Destaca-se que parte relevante do conteúdo permaneceu inalterada. Desta forma, a análise parte da apreciação do texto que compreende o assunto comum entre os cadernos, para, em seguida, destacar as mudanças e acréscimos de conteúdo.

Inicia-se, portanto, salientando aspectos que denotam certa preocupação crítica com os assuntos trabalhados, a começar pelo contexto socioeconômico, no qual se encontra a educação e o seu papel nele:

[...] a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas. **Os grupos que detêm o poder político e econômico querem uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como natural a desigualdade social e o atual sistema econômico. Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária** (MARTINS, 2009, p. 4-5), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 5 grifo nosso).

Esse excerto encontra-se nos dois cadernos pedagógicos e exprime uma preocupação latente nos debates educacionais que abrange a incorporação da lógica de mercado para o ambiente escolar, tendo em vista a manutenção do *status quo* de uma sociedade desigual e subordinada aos interesses de uma minoria.

No tocante ao processo de dominação social e as possibilidades de atuação da educação nesse âmbito, verifica-se que reflexões de cunho crítico são apresentadas:

[...] **os conteúdos, por exemplo, estão em contradição tanto com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los quanto com os interesses da maioria dos membros da sociedade, uma vez que podem ser usados para disseminar a ideologia dos grupos minoritários dominantes.** Isso vale também para os valores e ideais proclamados na legislação escolar, pois **a legislação pode representar os interesses apenas da classe dominante, na medida em que a representatividade da maioria não esteja garantida** (MARTINS, 2009, p. 46), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 32 grifo nosso).

Na medida em que nos percebermos como agentes de uma prática profissional que está inserida num contexto mais amplo da vida social, **mais seremos capazes de fazer correspondência entre os conteúdos que ensinamos e sua relevância social**, no tocante às exigências de transformação da sociedade. Saberemos o que é de fato relevante e necessário ao aluno para desempenhar suas tarefas no âmbito profissional, cultural, social e político (MARTINS, 2009, p. 46), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 33 grifo nosso).

Por isso, quando da elaboração dos objetivos, precisamos ter uma postura crítica, levando em conta nossas opções sociopolíticas. Assim, **é importante avaliarmos em que medida os objetivos propostos pelo sistema oficial de ensino atendem às necessidades e exigências da democratização política e social.** Da mesma forma, na seleção dos conteúdos temos que ter em mente as expectativas e necessidades dos nossos alunos (MARTINS, 2009, p. 46), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 33 grifo nosso).

Tais trechos exprimem a necessidade de questionar determinados imperativos vigentes, como, por exemplo, a legislação, tendo em vista que a sua construção pode estar permeada de ideologia não coerentes com as expectativas da sociedade civil, e sim, comprometidas com questões de interesse único do Estado e/ou do mercado.

Há ainda, de forma incipiente, críticas a postura puramente tecnicista, que aparece, principalmente, na abordagem sobre processos de avaliação:

Como se pode perceber, as definições anteriores priorizam a mensuração. Em todos os casos os aspectos quantitativos se sobrepõem aos aspectos qualitativos da avaliação educacional. Essas definições se enquadram nas tendências teóricas positivista e tecnicista. Porém, já de início é bom que se diga que, ao negar o positivismo e o tecnicismo, não estamos querendo negar a importância da quantificação, **mas se a avaliação não superar a mera quantificação, de nada ou muito pouco contribuirá para a melhoria das relações de aprendizagem** (MARTINS, 2009, p. 98), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 74 grifo nosso).

A concepção do processo educacional é apresentada de forma a fomentar a sua relação com o contexto social e notar a relevância de sua construção conjunta com os estudantes:

Os projetos de ensino e aprendizagem trazem, implícita ou explicitamente, uma concepção de educação. Para Vasconcellos (2002, p. 98):[...] **educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade**, através do relacionamento humano, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é **colaborar na formação do educando em sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –**, tendo como **mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade** (MARTINS, 2009, p. 75), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 66 grifo nosso).

Um projeto de ensino-aprendizagem **deve estar intimamente articulado à realidade dos educandos**. Tanto melhores serão os resultados de um projeto quanto maior for esta articulação (MARTINS, 2009, p. 76), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 64 grifo nosso).

**Quando planejamos as ações a serem desenvolvidas junto com nossos alunos, estamos revendo nossas concepções de ensino, aprendizagem, educação, escola**. Na formulação dos objetivos do projeto, muitas vezes precisamos rever nossos entendimentos em relação à sociedade, à política. Precisamos estar atentos e refletir acerca de questões como: **que tipo de mundo queremos ajudar a construir? Para que tipo de cidadãos queremos este mundo? Quais as possíveis contribuições da escola?** Parafraseando Freire (1991), diríamos que **a educação não muda a sociedade, mas ela muda as pessoas e as pessoas mudam a sociedade** (MARTINS, 2009, p. 76), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 64 grifo nosso).

Nessa perspectiva o processo educacional e os seus condicionantes são vistos de forma holística, ou seja, consideram o todo envolvente, não encarando-o de forma isolada e nuclear e sim valorizando a sua integração com todos os atores envolvidos e o seu contexto. Desta forma, destaca-se nos cadernos a importância seminal de um dos principais atores envolvidos no processo: o professor, que é visto como um determinante para a construção do sujeito, e, portanto, pode contribuir tanto para a autonomia deste quanto para reforçar a condição de alienação, consoante a postura que adota:

Os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante as contradições sociais **acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e sobre a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade** (LIBÂNEO, 2008, p. 121) (MARTINS, 2009, p. 46-47), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 33 grifo nosso).

Esses profissionais, ao invés de ajudarem os menos favorecidos a conquistarem seus direitos e transformarem a sociedade no interesse da maioria, acabam por prestar a eles um desserviço, **contribuindo para que a exploração e a desigualdade se perpetuem**. Por isso, os objetivos educacionais são indispensáveis para o trabalho docente. Neles o professor pode explicitar seu posicionamento e suas convicções, e **se sua opção sociopolítica for, de fato, em favor da maioria, seu planejamento de**

**ensino e suas aulas terão essa postura** (MARTINS, 2009, p. 47), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 33 grifo nosso).

Todos nós, professores, devemos conhecer os objetivos gerais da educação estabelecidos pelos órgãos oficiais, ainda que não concordemos, necessariamente, com todos. **Precisamos conhecê-los, porque eles revelam os interesses das classes dominantes, as quais controlam os órgãos públicos** (MARTINS, 2009, p. 48), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 34 grifo nosso).

Na sociedade de classes, como é a brasileira, **os objetivos da educação nacional nem sempre vão expressar os interesses majoritários da população**, mas, certamente, **podem incorporar aspirações e expectativas decorrentes das reivindicações populares. É preciso que o professor forme uma atitude crítica em relação a esses objetivos, de forma a identificar os que convergem para a efetiva democratização escolar e os que a cerceiam** (LIBÂNEO, 2008) (MARTINS, 2009, p. 48), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 35 grifo nosso).

Sabemos que manter uma atitude crítica não é tão simples assim. Porém, se tivermos alguma clareza em relação a que tipo de sociedade queremos construir e que tipos de opções políticas, sociológicas e filosóficas nos são necessárias para ajudar a construir essa sociedade almejada, agir com uma postura crítica fica menos difícil (MARTINS, 2009, p. 48), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 35 grifo nosso).

Somos membros de uma sociedade pautada por valores que nem sempre servem a uma convivência coletiva solidária. Estamos impregnados de ideias e condutas que refletem a selvageria dos postulados do mercado neoliberal, imposto especialmente por um processo de globalização excludente e extremamente competitivo e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. É sabido que a escola não é a única responsável por isso e nem será ela sozinha capaz de nos transformar em seres solidários e sem egoísmo. Porém, é sabido também que **nós, professores, não precisamos, necessariamente, reproduzir a ideologia e os valores dominantes. Podemos questioná-los e refletir acerca de outras possibilidades de convívio social e, mais do que isso, podemos estimular a criação de ambientes de convívio que representem alternativas ao modelo hegemônico** (MARTINS, 2009, p. 49), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 38 grifo nosso).

Esses trechos apresentam de forma provocativa o papel dos professores, valorizando a sua importância na construção de uma sociedade menos desigual através do exercício de sua profissão, destacando que ela vai além da “transmissão” de conhecimentos e desempenha uma função seminal para a superação da alienação e construção do sujeito ativo, assim como não sucumbir aos interesses das classes dominantes e da racionalidade empresarial, pois, de acordo com Paz *et. al.* (2006, p.03):

[...] não podemos ignorar, como demonstrou Althusser (1980), que a escola detém a primazia do ensino justamente porque é um Aparelho Ideológico do Estado. Assim, a sociedade define as concepções que considera válidas, de educação, conhecimento, processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, avaliação, dentre outros, e exige que a escola- universidade os reproduza, de tal forma e veemência que lhe dê garantias de que as novas gerações, que são obrigadas a passar por ela, continuarão a exercitar e crer nestes valores que asseguram a sua manutenção e perpetuação

Julga-se um ponto positivo a apresentação de que a didática não é um ensino de tudo a todos, como defende Comenius (2013) em sua obra Didática Magna. Atualmente existe o reconhecimento teórico que cada estudante aprende de uma forma, entretanto, ainda é forte as práticas de ensino baseadas no ensino mútuo, como ocorre com o uso de cadernos de estudo, por exemplo. Ambos os cadernos apresentam críticas ao ensino passivo e receptivo – ainda que, a sua estruturação seja fortemente permeada por esses aspectos – conforme verifica-se nos excertos a seguir, que foram mantidos de uma edição para outra de forma integral:

Veja, então, que deste ponto de vista **a Didática deixa de ser uma disciplina meramente técnica e instrumental. O aspecto técnico é importante, mas os aspectos humano e político, como veremos mais adiante, não podem deixar de compor o campo de preocupações da Didática.** Dependendo do tipo de ser humano que se quer ajudar a formar e para que tipo de sociedade se quer formar esse ser humano, nossas opções didáticas serão diferentes (MARTINS, 2009, p. 5), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 5 grifo nosso).

Nessa perspectiva, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes da instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, **a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados.** (VEIGA, 1989, p. 60) (MARTINS, 2009, p. 12), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 14 grifo nosso).

Diante desse posicionamento, ambos os cadernos apresentam diversos autores que escreveram sobre os métodos de ensino, proporcionando assim uma percepção acerca das várias fases de idas e vindas em que se foi passando a educação escolar. A revolução do método escolar teve início com Sócrates, que propunha um método reflexivo. São apresentadas também as ideias de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart Dewey.

Sobre as perspectivas supracitadas, salienta-se que a abordagem crítica feita no texto reflete, principalmente, a preocupação com o modo de ação do futuro



professor, buscando abordagem para além do *mainstream* teórico, entretanto, o incentivo à reflexão enquanto um aspecto pedagógico é pouco explorada na construção dos cadernos de estudos, pois em poucos trechos é possível encontrar momentos diretos e robustos que levem o aluno a pensar efetivamente e possibilidades de confrontações com a sua realidade social (como foi possível observar na reformulação do caderno de sociologia), pois mesmo uma perspectiva tida como crítica não deve ser incorporada acriticamente. Portanto, ainda que a reflexão crítica dos autores sobre os conteúdos apresentados seja de grande valia, a construção de um “ambiente” promotor da autonomia reflexiva dos alunos não deve ser desprezada.

Conforme citado anteriormente, os cadernos apresentam certas contradições em parte de seu conteúdo, como, por exemplo, ao demonstrar-se preocupado com a superação da mera racionalização de conteúdo e, entretanto, colocar como objetivos a serem atingidos, os itens a seguir:

Instrumentalizar-se para a elaboração de objetivos (MARTINS, 2009, p. 43), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 1).

Instrumentalizar-se para a escolha adequada de métodos, procedimentos, técnicas e estratégias de ensino (MARTINS, 2009, p. 43), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 1).

Instrumentalizar-se para a elaboração de planos de ensino e planos de aula (MARTINS, 2009, p. 43), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 1).

Nesse caso, acredita-se que seria de maior valia uma proposta que estimulasse o aluno a refletir sobre esses assuntos e construir com base na sua análise e contexto a melhor forma de construção dessas ferramentas. A perspectiva de “instrumentalizar” leva a apreciação de que tais estratégias devem ser internalizadas como uma construção única e absoluta, desprezando orientações distintas.

Outro aspecto que permeia ambos os cadernos durante toda a apresentação do conteúdo é o caráter prescritivo e comportamentalista de muitas de suas abordagens. Verifica-se em diversos momentos “passos” e “receitas” sobre como determinada temática deve ser elaborada e conduzida. Na composição do planejamento escolar essa característica é ressaltada ao se destacar que ela “*não pode prescindir dos seguintes passos*”: *diagnóstico da realidade, definição dos objetivos, organização geral da escola, elaboração do plano de curso, elaboração do*

*sistema disciplinar da escola, atribuição de funções* (MARTINS, 2009, p. 70-71), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 50-51).

Verifica-se que o planejamento é apresentado em etapas sistemáticas, com uma configuração bastante tradicional do processo de gestão. Não são consideradas as hipóteses de um planejamento participativo, por exemplo, ou outras perspectivas mais democráticas. O texto apresenta puramente “o que fazer”. Para Gadotti (1994, p. 2) pensar a gestão democrática é imprescindível em um ambiente escolar, pois

[...] a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

O autor salienta a relevância de se pensar uma gestão democrática ao ressaltar que esse tipo de gestão proporciona aos atores envolvidos um melhor conhecimento sobre o funcionamento da escola, além de propiciar um contato mais próximo entre alunos e professores o que leva ao conhecimento mútuo e, em conseqüência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 1994, p. 2).

Outros traços da natureza prescritiva podem ser observados nas propostas a seguir:

De acordo com Haydt (2001), a elaboração dos objetivos específicos ajuda o professor a:

- a) Definir os conteúdos a serem dominados, determinando os conhecimentos e conceitos a serem adquiridos e as habilidades a serem desenvolvidas. Tendo presente o que esperamos que o aluno seja capaz de realizar ao final da aula ou da unidade, podemos selecionar mais criteriosamente os conteúdos de ensino.
- b) Estabelecer os procedimentos de ensino e selecionar as atividades e experiências de aprendizagem mais relevantes a serem vivenciadas pelos alunos, a fim de que possam adquirir as habilidades e assimilar os conhecimentos previstos em nossos objetivos como necessários tanto para sua vida prática quanto para a continuação dos estudos.

- c) Determinar o que e como avaliar. Uma vez definidos os objetivos a serem alcançados, fica mais fácil delimitar os conteúdos que deverão ser alvo das avaliações e também escolher ou construir os instrumentos avaliativos mais adequados aos nossos objetivos.
  - d) Fixar padrões e critérios para avaliar o nosso próprio trabalho docente.
  - e) Comunicar aos alunos, pais e demais educadores, de modo mais claro e preciso, os propósitos de ensino.
- (MARTINS, 2009, p. 50), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 40-41).

Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, o professor deve, segundo Haydt (2001), basear-se nos seguintes critérios:

- a) Validade: deve haver uma relação clara e nítida entre os objetivos a serem alcançados com o ensino e os conteúdos trabalhados. Por isso, os conteúdos devem ser adequados e vinculados aos objetivos. Assim sendo, em primeiro lugar, os conteúdos têm validade quando estão inter-relacionados com os objetivos propostos pelo professor. Em segundo lugar, quando há uma atualização dos conhecimentos do ponto de vista científico, pois a ciência é muito dinâmica e é necessário que o educador mantenha sua programação em sintonia com os conhecimentos mais recentes.
- b) Utilidade: os conhecimentos são úteis quando podem ser aplicados em situações novas, quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas; quando têm valor prático e os ajudam a solucionar problemas da vida cotidiana.
- c) Significação: um conteúdo é significativo e interessante para o aluno quando se relaciona às experiências do seu dia a dia. Por isso, nós, professores, devemos sempre relacionar os conhecimentos científicos aos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, criando uma ponte entre aquilo que eles já sabem e o desconhecido a ser aprendido.
- d) Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno: os conteúdos selecionados pelos professores devem respeitar o grau de maturidade intelectual dos alunos e o seu nível de desenvolvimento cognitivo.
- e) Flexibilidade: esse critério é atendido sempre que houver possibilidade de fazer alterações nos conteúdos selecionados. Quando for possível, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, acrescentar ou suprimir determinados tópicos, a fim de adaptar os conteúdos às reais condições e necessidades dos alunos. (MARTINS, 2009, p. 50), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 40-41).

A mesma autora (HAYDT, 2001) nos oferece ainda algumas sugestões para a definição dos objetivos específicos, lembrando que a linguagem utilizada deve ser clara e precisa, evitando-se palavras ambíguas e imprecisas:

- 1 Desdobrar os objetivos gerais em vários objetivos específicos, a serem alcançados a curto prazo (...)
- 2 Focalizar a atividade do aluno e não a do professor (...)
- 3 Formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um conhecimento ou habilidade por vez (...)
- 4 Formular objetivos relevantes e úteis, isto é, que envolvam não apenas a memorização de informações, mas também habilidades cognitivas e operações mentais superiores. (MARTINS, 2009, p. 50-51), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 42).

No caderno de 2011 a inclusão de alguns conteúdos reforçou em algumas partes os aspectos prescritivos de determinados conteúdo:

Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a

favor etc.” Além disso, as questões devem estar relacionadas com os conteúdos que foram objeto do trabalho pedagógico e o objetivo da prova dissertativa deve ser a verificação de determinadas habilidades intelectuais, como: raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos etc (Libâneo, 2008, p. 205) (MARTINS; COELHO, 2011, p. 110).

A característica prescritiva, de determinar um modo de agir e pensar, está ligada a crença de que o comportamento humano pode ser moldado através de estímulos externos, ou seja, o conhecimento baseia-se na experiência planejada, conforme descrito na abordagem comportamental descrita por Muzakami (1986). A autora destaca que, nessa perspectiva, o indivíduo não é incluído nas decisões curriculares que o afetam, e, portanto, a escola configura-se como uma agência educacional que deverá adotar formas peculiares de controles, de acordo com os comportamentos que ela pretende instaurar.

Essa característica é também evidenciada no título de algumas inclusões de conteúdo feitos em 2011, como, por exemplo, “modelos de plano de ensino” e “modelos de plano de aula” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 04), conforme é observado no trecho a seguir:

CONTEÚDO: Verbos

OBJETIVOS

⇒ Compreender o uso dos verbos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais.

⇒ Utilizar a língua padrão, levando em conta ainda os possíveis registros informais que caracterizam o uso cotidiano da língua.

⇒ Analisar de forma contrastiva o registro padrão e o registro informal.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

Em primeiro lugar, o professor distribui para cada um dos alunos um pequeno texto, de publicação recente – extraído de um jornal, revista etc. – com espaços em branco onde deveriam estar os verbos.

2 - Em seguida, pede ao grupo para que faça uma leitura global do texto, identificando seu tema em linhas gerais, onde e quando foi publicado, seu autor, se houver imagem(ns), como ela(s) pode(m) estar interligada(s) ao texto etc.

3 - Feita essa leitura global, solicita ao grupo que identifique qual o elemento que falta no texto (aqui se espera que eles sejam capazes de apontar “os verbos”).

4 - No momento seguinte, o professor propõe aos aprendizes reunirem-se em pequenos grupos (de três ou quatro) a fim de discutir possibilidades para completar os espaços em branco com verbos que possam dar sentido às orações e ao texto como um todo.

5 - Cada grupo deve ler “seu texto” e, uma vez que todos foram apresentados, o professor orienta um debate sobre as construções realizadas, reforçando o(s) sentido(s) que o texto ganhou após a intervenção dos estudantes, o porquê de suas preferências por determinados verbos e tempo(s) verbal(ais). O professor estimula o compartilhamento de opiniões, o que é fundamental para que todos no grupo tenham a oportunidade de contribuir com suas

impressões, mesmo que eventualmente algumas construções não correspondam ao uso da língua padrão ou possam comprometer o entendimento do texto.

6 - Realizado o debate, o professor distribui para todos o texto original, completo, e pede aos grupos para compararem sua “versão” com aquela que acabam de receber.

7 - Por fim, o professor observa que os verbos exercem função determinante para a compreensão de certas informações do texto, a exemplo de quando se realizam as ações (tempo); quem as realiza (pessoa); e em que plano (hipotético, a ser ou já realizado, provável etc.) os eventos situam-se (modo).

#### PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados pela produção escrita e pela participação e interesse demonstrados durante a realização das atividades.

(MARTINS; COELHO, 2011, p. 62-63).

Verifica-se nesse excerto um exemplo bastante evidente da forma prescritiva que alguns conteúdos são trabalhados. Novamente pode-se destacar traços relacionados ao behaviorismo, determinando forma de agir, tendo que vista que nessa abordagem se incluem a aplicação de metodologias focadas na tecnologia educacional e estratégias de ensino, as quais permitem que um maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho (MUZAKAMI, 1986).

Ainda sobre as alterações, na descrição das capacidades que o estudante adquirirá na Unidade 1 “*Contextualização histórica e caracterização da didática*”, nota-se que houve uma reformulação das mesmas, passando-se a dar maior foco para os objetivos que se obterá no ensino e seu planejamento.

Após a contextualização global sobre algumas correntes de métodos de ensino escolar, os cadernos apresentam como foi a recepção no Brasil dessas ideias. No caderno Didática e Formação do Professor, há o acréscimo de informações sobre Anísio Spínola Teixeira, que foi um educador que difundiu a corrente da Escola Nova, “*que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização*” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 12). A grande inovação do pensamento dessa escola é defender os seguintes planos: aprender a fazer e aprender fazendo, ou seja, é juntar teoria e prática no processo de aprendizagem.

Dentre os conteúdos adicionados na nova edição do caderno pedagógico, destaca-se as ideias de Pilette sobre os objetivos específicos do ensino escolar serem de três dimensões, o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Salienta-se, especialmente, a integração do conteúdo “afetivo” que está relacionado a atitudes, valores, interesses, apreciações e é apresentado com exemplos relacionados “*a cooperar com os colegas da equipe, valorizar as diferenças presentes na turma, interessar-se pelo aprendizado*

*dos demais e respeitar as opções dos colegas*” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 40). Julga-se que a integração de tais dimensões na discussão didática é de grande valia e ressalta-se que os mesmos poderiam receber maior atenção no debate pedagógico, tendo em vista que pouco espaço é dispensado a isto e apenas na nova edição do caderno.

Na seção que apresenta técnicas de avaliação alguns acréscimos foram realizados aos conteúdos, a saber:

- No item 3.1 *“A técnica de observação”* (MARTINS; COELHO, 2011, p. 105), ocorreu um complemento das informações, onde foram introduzidos possíveis caminhos para se fazer na observação avaliativa. As frases norteadoras da observação são as seguintes: o que se deve observar? Quando se deve observar? E como se deve observar?

- No item 3.2 *“A técnica de autoavaliação”* (MARTINS; COELHO, 2011, p. 105) também foram adicionados mais detalhes, com destaque para o fato dos autores afirmarem que a autoavaliação não é algo simples, e sugerem que exista no começo algumas perguntas norteadoras a serem apresentadas aos estudantes. Um primeiro trecho adicionado ressalta alguns benefícios da autoavaliação, enquanto a segunda parte apresenta uma perspectiva mais comportamentalista da abordagem, conforme se pode observar a seguir:

Na autoavaliação o aluno deixa de ser apenas um cumpridor de tarefas e torna-se sujeito do processo. Mas para que isso ocorra é necessário que os educandos tenham clareza das metas que devem ser atingidas, individual e coletivamente, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, pois, como já dissemos, é impossível qualquer processo avaliativo consequente para quem não sabe quais são os objetivos previstos para cada situação de aprendizagem (MARTINS; COELHO, 2011, p. 105).

Para que a autoavaliação dê resultados, é necessário que os alunos saibam fazê-la, por isso é importante que a pratiquem frequentemente sob a orientação dos professores. Além disso, para que não haja muita dispersão, o professor deve oferecer aos alunos um roteiro de questões sobre as quais deverão se autoavaliar, que podem incluir desde o seu aproveitamento nos estudos até questões de cunho mais pessoal ou de relacionamento com os colegas e com o professor (MARTINS; COELHO, 2011, p. 105).

- O ponto 3.3 *“A técnica de elaboração de portfólios”* (MARTINS; COELHO, 2011, p. 107-109) é novo. Nele é descrito no que consiste essa proposta de avaliação, que tem como atividade organizar durante determinado período os trabalhos realizadas e produzidas pelos estudantes. Apresenta cuidados a serem tomados com

o uso de portfólio, suas vantagens e desvantagens no formato de uma tabela. Apesar de tudo, os autores colocam que deve haver como complemento na forma de avaliação, como por exemplo o uso de provas.

Assim como nos casos anteriores, as técnicas apresentadas apresentam uma proposta que molda o comportamento do aluno, caso ele não observe criticamente o que está sendo-lhe apresentado. Verifica-se essa afirmação, por exemplo, no item sobre “Cuidados necessários para se trabalhar com portfólios” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 107), no qual palavras como “decida”, “prepare”, “encoraje” dão indícios de se tratar da apresentação de um *modus operandi* pré-determinado, e que, portanto, revela traços tecnicistas.

- ⇒ **aprenda** sobre portfólio e perceba o que representa para os estudantes elaborá-lo;
- ⇒ **compreenda** que existem objetivos e/ou competências a serem atingidos e que podem ser modificados ao longo do caminho;
- ⇒ **decida** os tipos de evidências que podem ser usadas pelos alunos como prova ou evidência do aprendizado;
- ⇒ **prepare** os materiais a serem utilizados e auxilie com informações e leituras adicionais para que compreendam e elaborem adequadamente as tarefas propostas. Além disso, esclareça quais evidências básicas são importantes e quais processos e procedimentos são necessários para documentar as realizações;
- ⇒ **encoraje** os estudantes a refletir sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e experiências, estimulando a criatividade;
- ⇒ **seja** um facilitador e saiba que construir um portfólio não é tarefa fácil. Requer perseverança e paciência;
- ⇒ **ajude** o aluno a refinar suas tarefas e refletir sobre elas e ainda ensine como criar portfólios especiais para projetos específicos;
- ⇒ **auxilie** os estudantes a entender o caminho que precisam percorrer para atingir os propósitos definidos;
- ⇒ **crie** oportunidades para os estudantes desenvolverem e compartilhem seus portfólios com colegas, amigos, pais e comunidade por meio de atividades e informações verbais e não verbais (grifo nosso) (MARTINS; COELHO, 2011, p. 108).

Na seção que apresenta tipos de provas, acréscimos foram feitos sobre a prova escrita, a saber:

- No ponto 3.4.2 “*Prova escrita dissertativa*” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 111-112), apresenta-se como complemento de informações a ideia do autor Libâneo para elaborar e corrigir provas desse tipo e também apresenta alguns exemplos de perguntas para serem feitas nos exames:

Libâneo propõe, ainda, algumas recomendações importantes para formular e corrigir as provas escritas dissertativas:

- Fazer uma lista de conhecimentos e habilidades, de acordo com os objetivos expressos nos planejamentos, e selecionar o que será pedido na prova. Tomar cuidado com o nível de preparação dos alunos e com o tempo disponível para que os alunos respondam às questões.
- Preparar um guia de correção com as possíveis respostas que podem ser consideradas corretas para cada questão.
- Atribuir a cada questão um peso, quando desejar valorizar mais uma questão do que outra.
- Corrigir, preferencialmente, questão por questão e não prova por prova, a fim de que as respostas possam ser comparadas entre si, tendo presente o padrão de desempenho esperado, o qual foi expresso na preparação do guia de correção.
- Quando a prova referir-se à dissertação de um só tema em que não há propriamente respostas certas e o aluno pode manifestar-se espontaneamente, é melhor ler todas as provas e classificá-las em três grupos: boas, suficientes e insuficientes. Depois disso, atribui-se, após uma leitura mais corrida, uma nota a cada uma delas.
- Deve-se ter o cuidado de ter o máximo de objetividade possível na correção das provas (MARTINS; COELHO, 2011, p. 111).

- No ponto 3.4.3 “*Prova escrita de questões objetivas*” (a partir da p. 112) a maioria dos exemplos foram trocados, onde em alguns casos o tema geral é o mesmo, somente a pergunta é diferente:

#### Questões de Certo e Errado

Esse modelo é muito semelhante às questões de verdadeiro e falso. Nesse tipo de questão o aluno escolhe entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada. Exemplo:

Assinale nos parênteses C (para as afirmações certas) ou E (para as afirmações erradas):

- a) A frase “tudo o que sei é que nada sei” é atribuída ao filósofo Sócrates. ( )
  - b) A divisão do Estado em três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) foi proposta pela primeira vez pelo pensador Aristóteles. ( )
  - c) Uma das mais conhecidas frases de Platão é: “conhece-te a ti mesmo”. ( )
  - d) Aristóteles afirmava que “o homem é um ser social e político”. ( )
- (MARTINS; COELHO, 2011, p. 114).

São questões compostas de frases incompletas, deixando-se espaços a serem preenchidos pelos alunos. Exemplos:

1 A abolição definitiva da escravidão no Brasil se deu com a Lei \_\_\_\_\_, promulgada no ano de \_\_\_\_\_.

2 A fotossíntese é o processo pelo qual a planta sintetiza compostos orgânicos a partir da presença de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Os organismos que realizam a fotossíntese são denominados \_\_\_\_\_.

3 Os números ordinais são usados para assinalar uma \_\_\_\_\_ ordenada. (MARTINS; COELHO, 2011, p. 114-115).

Observa-se novamente que as inclusões limitaram-se a detalhar um modo específico de ação, possivelmente a ser reproduzido e não pensado. Segundo Paz *et al.* (2006, p.03):



Na perspectiva de Anastasiou (2002, p. 178), a universidade está encarregada da instrumentalização da cultura, tratando a informação como conhecimento, portanto, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não inter-relacionando-o, desconsiderando o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e contradições da realidade com o pensamento do aprendiz.

Assim sendo, estratégias pedagógicas que limitam-se a “transmitir” conhecimento, tendo em vista que o mesmo seja “reproduzido” e não propriamente incentive a reflexão e a autonomia do sujeito tendem a reforçar a ideologia de manutenção da realidade social desigual e alienatória. À vista disso, destaca-se que não basta ao professor da educação superior promover situações para repetição de conhecimentos técnicos, pois é importante que este seja capaz de ser crítico em relação ao conhecimento dominante:

Para ele, o compromisso político embutido na prática docente é o de [...] resgatar a ideia central de que toda a formação pretende, em última instância, preparar o indivíduo para a vida social. Se se pretende mudar a sociedade, é um imperativo que se valorize, em todos os momentos da vida escolar, a responsabilidade pessoal e social, a criticidade constante, o pluralismo do pensamento e político, a justiça social, a liberdade, a ética [...] (WANDERLEY, 1992, p.12 apud PAZ *et. al.* 1996, p.03)

Desta forma, a superação do caráter puramente descritivo de conteúdos é um importante passo a ser dado em busca de uma pedagógica mais preocupada com as relações contextuais nas quais os seus atores estão envolvidos, o que representa, em primeira instância o repensar do seu ambiente social.

A Unidade 3 “*Pedagogia e formação de professores*” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 135) traz temáticas importantes. Inicialmente, apresenta-se uma temática que envolve a questão de gênero, com o título do tópico chamando atenção para uma concepção do senso comum: “SER PROFESSORA É COISA DE MULHER...” e destaca que:

A partir da segunda metade do século XIX, o magistério começa a se configurar como profissão feminina por excelência, mas ainda com discriminação em vários aspectos, principalmente nos níveis salariais, que também, de certa forma, atingiam os homens, pois a função de professor estava vinculada à figura sacerdotal (MARTINS; COELHO, 2011, p. 143).

Ainda que não adentre profundamente na temática julga-se um avanço a inclusão de discussões sobre gênero no âmbito educacional, tendo em vista os preconceitos e generalizações que existem sobre o assunto. Vianna (2001/02) alerta

que uma primeira decorrência da relação de gênero com a docência indica que ela se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. A opção do Estado pela expansão do ensino primário em meados do século XX deu-se mediante o prejuízo das condições do trabalho docente: a oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente.

Uma segunda decorrência dos pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas escolares. Vianna (2001/02) destaca que o esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Alerta ainda que essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. Um bom exemplo passa a ser o conceito de cuidado, sendo esse sempre compreendido como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres.

Mesmo à docência possuindo um caráter eminentemente feminino, em especial, à docência na Educação Básica, as discussões sobre gênero e docência no campo da Educação necessitam de mais estudos e pesquisas, pois como sugere Rosemberg (2001), o campo da Educação não ignora a existência de um debate sobre gênero na academia, mas a produção discente da pós-graduação, em seu conjunto, não mostra indícios de um campo estabelecido de conhecimentos na disciplina de modo a contribuir para a compreensão dos dilemas da educação e complementa ser necessário ainda “[...] saber o quanto a perspectiva de análise mulher e relações de gênero em Educação tem contribuído para compreender dilemas da Educação no Brasil” (ROSEMBERG 2001, p. 58).

Aspectos relacionados a formação docentes também foram acrescentados ao material de 2011. Destaca-se, em especial, a dimensão crítica que aparece nesse contexto:

**A educação, como instância fundamental dentro da sociedade, não é neutra e está intimamente ligada às múltiplas relações de dominação e subordinação existentes. Com isso, a educação pode, através da sua dinâmica, tornar-se um instrumento de reprodução social e cultural, contribuindo na ampliação e fortalecimento de posturas autoritárias, no sentido de perpetuar as estruturas vigentes na sociedade (MARTINS; COELHO, 2011, p. 147 grifo nosso).**

Freire (1996, p. 15) escreve que “[...] formar é muito mais que treinar”. **Formar, seguindo este raciocínio, é mais que cumprir técnicas e reproduzir padrões; é produzir, gerar, idear novos conhecimentos.** Formação é “força motriz”, que torna o professor um agente de construção de seu processo formativo, levando em conta a singularidade de sua história e como reage e interage com o contexto no qual está inserido. Este processo não é simples, ele envolve diferentes aspectos sociais, culturais e psicológicos na constituição de cada indivíduo; ele se constrói ancorado nas representações sociais que o indivíduo possui (MARTINS; COELHO, 2011, p. 148 grifo nosso).

Segundo Freire (2001, p. 27), “[...] o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 149).

Redimensionar essas competências da profissão docente, segundo Imbernón (2004, p. 12), “[...] requer que assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente”, **que eduque num contexto que é complexo e diversificado e que supere a transmissão de conteúdos, para uma visão de transformação.** Essa profissão, segundo o autor, **envolve motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com as estruturas sociais** (MARTINS; COELHO, 2011, p. 160 grifo nosso).

Como propõe Imbernón (2004), a formação pode ser entendida como **um estímulo crítico à profissão, um espaço de reflexão e participação para que as pessoas aprendam a conviver com as mudanças e a refletir coletivamente** (MARTINS; COELHO, 2011, p. 154 grifo nosso).

Sobre esse assunto e, ainda o debate supracitado sobre o papel do professor na superação de modelos educacionais voltados para a manutenção da lógica dominante, Paz *et. al.* (2006, p. 4) argumentam que

[...] se quisermos uma educação superior efetiva, com qualidade, esta só poderá acontecer pela transformação do *modus operandi* do professor. Este, ao refletir sobre sua própria prática docente é que poderá reencaminhá-la segundo as características e peculiaridades próprias das circunstâncias em

que se encontra. Neste re-encaminhamento permanente reside a possibilidade do novo, da transformação, não se deixando aprisionar nas amarras do dogmatismo, do certo e do acabado [...]

Desta forma, os autores destacam ainda que os professores, ao realizarem a crítica sobre a forma como estão organizando didaticamente a sua docência, abrem caminhos para o re-planejamento de suas ações educativas e a re-estruturam na busca do inédito, do que ainda não foi pensando, “ou seja, na produção do conhecimento, pois, para transformar a prática, é preciso transformar a forma como se vê a realidade; é preciso ver diferente, pensar diferente do até então visto e pensado” (PAZ *et. al.* (2006, p. 04).

Ainda nesse âmbito, os incrementos no texto sobre a importância da formação continuada apresentam certa criticidade:

Ferreira (2003, p. 20) compreende a formação continuada como “[...] um mecanismo de permanente **capacitação reflexiva de todos os seres humanos** às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 163 grifo nosso).

Tal formação é **coerente com o movimento social de direitos humanos, buscando educar pessoas**, como sempre afirmou Freire (1996, p. 33), a “[...] **ultrapassar a visão fragmentada da realidade**”, levando-as a **superar o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento. Tornavam-se cidadãos, avançando de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica**”, buscando uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade (MARTINS; COELHO, 2011, p. 162 grifo nosso).

Sobre esse assunto, Paz *et. al.* (2006, p. 02) apresentam preocupações sobre a natureza da formação dos docentes e as suas implicações, ao destacarem que:

Além da carência de formação pedagógica, observa-se, também, que a docência na Educação Superior, ainda é realizada sob o signo da transmissão de conhecimentos. Muitos dos professores desconhecem tanto o seu papel enquanto docentes, quanto o papel da universidade no atual contexto das demandas sociais, porque desconhecem a finalidade educativa neste nível.

Incorporou-se ao conteúdo sobre formação docente um tópico intitulado “Saberes docentes” (MARTINS; COELHO, 2011, p. 173), que retrata um inquietamento sobre esse mesmo assunto. Nele são apresentadas apreciações sobre o processo de formação:

[...] **A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.** Por isso tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 38) (MARTINS; COELHO, 2011, p. 173 grifo nosso).

A formação de professores, segundo Lorandi (1999, p. 97), “[...] se caracteriza **não somente pela apropriação dos fundamentos epistemológicos das teorias, mas também pela concepção de ensino como atividade prática**”. **Articular e refletir criticamente a relação teoria e prática docente é conceber a educação como uma práxis, na qual o conhecimento é convertido em ação educativa com finalidade e significado.** O professor precisa ter conhecimento teórico para poder dar “saltos qualitativos” na sua ação docente e promover a ligação destas teorias com a sua prática) (MARTINS; COELHO, 2011, p. 184 grifo nosso).

Encontra-se nessa seção também alguns mitos sobre a avaliação da aprendizagem:

Alguns mitos criados nos últimos anos sobre a avaliação da aprendizagem escolar precisam ser urgentemente superados, pois servem apenas à “manutenção do status quo individualista, meritocrático, discriminatório e injusto”. (ROMÃO, 2003, p. 26). O professor José Eustáquio Romão (2003) nos apresenta esses mitos:

Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina. [...] O bom professor é aquele que reprova muito. [...]A maior parte das deficiências dos alunos decorre das carências que eles trazem de casa. [...]A democracia exige o respeito aos códigos socioculturais e às diferenças individuais. [...]Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo. [...] É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação. [...]Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional [...]Essa situação deve ser invertida (MARTINS; COELHO, 2011, p. 179).

Destaca-se a importância da apresentação de pensamentos derivados do senso comum e que permeiam a ideia de muitos, para que os alunos possam entender e superar esses estigmas de forma a encará-los como algo a ser transformado.

Os trechos supracitados, que envolvem os acréscimos de conteúdos efetivado na edição do caderno de 2011, refletem a adoção de mais elementos críticos na nova edição, em comparação com a sua anterior, ainda que, seja importante ter em vista a sua não predominância no que tange o fomento direto da lente crítica dos alunos, pois reflete um posicionamento dos autores que defendem tais perspectivas, sem que os alunos sejam estimulados a construir o seu próprio pensamento sobre elas. Além disso, uma parte relevante do conteúdo limita-se a expressar teorias, sem reflexões sobre elas, ou seja, limita-se a “transmissão de conteúdo”. Portanto, a escolha em

destacar apreciações críticas pontuais ao longo do texto deve-se ao fato de elas serem algo “diferente” ao longo do conteúdo, tendo em vista a sua não predominância.

Salienta-se na edição de 2011 a incorporação de imagens como recursos didáticos, que contribuem favoravelmente para a composição do texto e para a compreensão do conteúdo, conforme é observável nos exemplos a seguir:

Figura 03 - Ilustração que critica a Pedagogia Tradicional



Fonte: (MARTINS; COELHO, 2011, p. 21).

Figura 04 - Atividade cooperativa.



Fonte: (MARTINS; COELHO, 2011, p. 22).

Figura 05 - Não à discriminação.



Fonte: (MARTINS; COELHO, 2011, p.36).

Figura 06 - Autonomia intelectual.



Fonte: (MARTINS; COELHO, 2011, p. 37).

Figura 07 - Quadrinho da Mafalda.



Fonte: (MARTINS; COELHO, 2011, p.75).

Figura 08 - Quadrinho do Calvin.



Fonte: Caderno Pedagógico de Sociologia da Educação (MARTINS; COELHO, 2011, p.75).

Observa-se pelos próprios títulos das imagens que a maior parte delas estão relacionadas a questões controversas, inclusive no conteúdo das tirinhas apresentadas. Julga-se bastante interessante o uso de recursos dessa natureza



quando de forma integrada com o conteúdo, como é possível observar no caderno pedagógico de 2011.

No caderno Didática e Avaliação, na Unidade 1, há o Tópico 2 nomeado por “A didática e o multiculturalismo” (MARTINS, 2009, p. 31), mas que foi retirado do caderno Didática e Formação do Professor. Tal passagem apresenta como surgiu o termo multiculturalismo, sua presença no ambiente escolar e de que forma ele está presente nas relações. O multiculturalismo valoriza a diversidade cultural, mas não prevê uma relação entre as culturas. A escola é um espaço formado por múltiplas culturas, o que proporciona o reconhecimento e a aceitação da diversidade por parte de todos que fazem parte desse ambiente. A importância desse assunto é observável nos excertos a seguir:

**Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades.** Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural (MOREIRA, 2001, p. 66) (MARTINS, 2009, p. 33 grifo nosso).

Ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que pareça, não é o bastante. Deveríamos insistir, em vez disso, numa “[...] **análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade**” (MOREIRA, 2001, p. 88) (MARTINS, 2009, p. 33 grifo nosso).

Num currículo que se pretenda herdeiro do Multiculturalismo Crítico, “[...] **a diferença, mais do que respeitada, é colocada permanentemente em questão**” (MOREIRA, 2001, p. 89) (MARTINS, 2009, p. 35 grifo nosso).

Para o Multiculturalismo Materialista, deve-se ir além da diversidade racial, social e de gênero, pois estas estão umbilicalmente ligadas à luta de classes. Portanto, **a luta contra a discriminação não pode prescindir da luta pela transformação social mais ampla.** (MARTINS, 2009, p. 35 grifo nosso).

Postura acrítica: esta é, provavelmente, a postura mais comum entre os professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. **Esses profissionais não têm clareza da relação entre escola e culturas, não se dão ao trabalho nem de pensar a respeito das diversidades culturais presentes em uma mesma sala de aula ou escola.** É como se houvesse uma homogeneidade absoluta entre todos aqueles que frequentam as escolas, como se tudo pudesse ser ensinado a todos, e do mesmo jeito, como queria nosso caro Comenius (2006) (MARTINS, 2009, p. 35 grifo nosso).

Desta forma, julga-se que a manutenção desse conteúdo seria de grande valia, dado a sua importância para o repensar do ambiente educacional, pois é importante

que o estudante tenha conhecimento teórico desta teia de relações culturais existentes na escola, que são proporcionadas pelo multiculturalismo, e também pelo interculturalismo. No interculturalismo as diferenças são vistas como um enriquecimento das relações, já que o foco são as pessoas e as interações entre elas. Neste tipo de relação, as pessoas são muito mais importantes do que a cultura a qual elas fazem parte.

Por fim, destaca-se dois aspectos importantes que compõem os cadernos pedagógicos: as autoatividades e as leituras complementares.

Sobre o primeiro aspecto, as autoatividades, destaca-se que elas permaneceram praticamente iguais nas duas edições, preservando, predominantemente, a característica de “perguntas com respostas prontas”, ou seja, que são achadas diretamente nos cadernos pedagógicos e não estimulam a reflexão crítica, conforme os exemplos a seguir:

Cite algumas das principais ideias dos seguintes teóricos da Didática:

Comenius:

Rousseau:

Pestalozzi:

Herbart:

Dewey:

(MARTINS, 2009, p. 46), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 33).

Escolha uma das tendências liberais estudadas e enumere alguns de seus princípios didáticos básicos (MARTINS, 2009, p. 29), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 30).

Como era a atuação do professor na primeira tradição histórica em avaliação? (MARTINS, 2009, p. 91), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 99).

Cite algumas das principais características da abordagem quantitativa em avaliação (MARTINS, 2009, p. 101), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 84).

Descreva as principais diferenças entre formar e formar-se (MARTINS; COELHO, 2011, p. 155).

Essa característica converge com o que Santos (2005, p. 68) assinala como “racionalização e objetivação do ensino”, comum a uma pedagogia tecnicista, onde o estímulo a reflexão crítica sobre as temáticas não é uma preocupação central.

Todavia, algumas questões fogem à regra e apresentam conteúdos mais reflexivos, como, por exemplo:

Fazendo um balanço da realidade educacional com a qual você convive, qual ou quais da(s) tendência(s) pedagógica(s) estudada(s) você acredita estar(em) mais presente(s) no cotidiano escolar? Por quê? (MARTINS, 2009, p. 29), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 30).

Quando falamos do planejamento de um sistema educacional, afirmamos que “[...] esse nível de planejamento reflete a política de educação que se pretende adotar em um determinado período. O resultado desse planejamento é diretamente dependente do jogo de forças políticas e ideológicas presentes nas instâncias decisórias do Estado”. Como isso vem se refletindo na prática? Quais as pistas que a Leitura Complementar nos dá para melhor compreender o papel seletivo do sistema escolar? (MARTINS, 2009, p. 80), (MARTINS; COELHO, 2011, p. 68).

Descreva a sua opinião sobre a seguinte situação: muitas escolas/unidades de Educação Infantil ainda utilizam o termo “tia”(tio) para identificar a(o) professora(professor). Isso atinge a construção da identidade do professor? Essa ação desvaloriza nosso trabalho e prejudica o reconhecimento de nossa profissão? Existe alguma ligação deste fato com os baixos salários recebidos pelos professores? (MARTINS; COELHO, 2011, p. 146).

(ENADE 2008) Com relação ao projeto político-pedagógico, percebe-se que ele não se tem constituído em instrumento de construção da singularidade das escolas, visto que não encontramos, nas representações sociais dos conselheiros, referências aos pressupostos sociopolítico-filosóficos que dariam a feição da escola; além disso, em sua maioria, as representações sobre o projeto ancoram-se no planejamento. O projeto, porém, indica um grande avanço quando verificamos, consensualmente, que sua elaboração se deu de forma participativa. Participação essa que envolveu conflitos e negociações, resolvidos a partir de decisões majoritárias, indicando uma nova forma de organização escolar, que rejeita o caráter hierárquico historicamente construído. Assim, a elaboração do projeto político-pedagógico constitui-se em um momento de aprendizagem democrática.

Tendo em vista as conclusões apresentadas no texto acima, resultantes de pesquisa realizada com uma comunidade próxima a Recife, infere-se que o projeto pedagógico de uma instituição escolar:

- a) ( ) tem uma dimensão teórica pouco importante e ligada à efetivação da autonomia de escolas singulares, mas sua dimensão prática estimula a participação da comunidade escolar para planejar o futuro da escola.
- b) ( ) depende do compartilhamento de pressupostos sociopolítico-filosóficos que possam dar feição à escola, pois nada adianta um discurso centrado no planejamento se não se sabe ao certo do que se está falando.
- c) ( ) está intrinsecamente ligado ao caráter hierárquico da instituição escolar, vista como aparelho ideológico de Estado, a serviço da lógica do capital e da premissa da exploração do homem pelo homem, visando ao lucro.
- d) ( ) depende de uma ruptura prévia com os modelos tradicionais de escola, o que conduz à conclusão obrigatória de que há uma ligação intrínseca entre a própria ideia de projeto pedagógico e inovação educacional, no sentido da aprendizagem.
- e) ( ) tem funcionado apenas como um mote para catalisar a participação da comunidade em torno da escola, o que permite a ela que se compartilhem efetivamente os mesmos pressupostos sociopolítico-filosóficos que dão feição à escola. (MARTINS; COELHO, 2011, p. 68).

Observou-se que, devido ao incremento de conteúdo e, conseqüentemente, novas questões, o caderno de 2011 apresenta mais questões reflexivas. Acredita-se

ser importante a predominância de questões dessa natureza, tendo em vista o desenvolvimento da reflexividade e criticidade dos alunos, aspecto pouco explorado em ambos os cadernos pedagógicos.

Quanto as leituras complementares, verificou-se que elas abordam, em sua maioria, assuntos de maior complexidade e que contribuem para o entendimento do conteúdo de uma forma mais robusta, através de temáticas que envolvem, por exemplo, a pedagogia Freiriana, dentre outros assuntos:

A leitura complementar referente à unidade 1 de nosso Caderno de Estudos está relacionada com a Pedagogia Libertadora, pois refere-se a uma proposta pedagógica implantada no Município de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (MARTINS, 2009, p. 38).

A leitura complementar que selecionamos para esta unidade é uma parte do artigo A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino, da educadora Cely do Socorro Costa Nunes (MARTINS, 2009, p. 110); (MARTINS; COELHO, 2011, p. 117).

O livro de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, é um daqueles livros clássicos que cada profissão possui. Sua leitura é um profundo repensar sobre a função do educador e seu papel perante a sociedade. Sugiro que você leia o livro mais de uma vez, ok? (MARTINS; COELHO, 2011, p. 176).

Acredita-se que tais leituras apresentam grande potencial para fomentar a formação do aluno, portanto, a preocupação com as temáticas deve ser evidenciada, assim como a sua coerência com os conteúdos trabalhados. Abordar assuntos complexos também é de grande valia para o aprofundamento da reflexão sobre as temáticas trabalhadas.

De maneira geral, conclui-se que os cadernos apresentam uma postura bastante prescritiva, detalhando através de “passos” os fatores que devem ser considerados em determinada caso, padrões de comportamento e etc, ou seja, exibindo, portanto, muitos traços da pedagogia tecnicista. Há alguns excertos críticos, como apresentou-se ao longo do texto, porém não convergem com a abordagem predominante no conteúdo.

Os acréscimos feitos em 2011 pouco contribuíram para a reflexividade e crítica dos alunos, ao contrário, reforçaram, em boa parte, a postura prescritiva e comportamental. Destaca-se a retirada da abordagem sobre multiculturalidade, que não julga-se positiva, pois é um aspecto essencial nas discussões de questões como a didática, tendo em vista a própria formação do povo brasileiro, por exemplo. As

atividades são praticamente idênticas, com pouco fomento reflexivo, exceto por algumas poucas questões que levam o aluno a pensar e refletir, tendo em vista que maioria pode ser realizada com “respostas prontas” identificadas nos próprios cadernos.

A estrutura do conteúdo e atividades não apresentam um “ambiente” propício ao desenvolvimento da reflexividade, com pouca integração entre teoria e prática e com a realidade do aluno. Destaque para a discussão de gênero, inclusa em 2011, que debate o assunto ainda de que maneira incipiente, mas, de qualquer forma, é um debate importante.

Ressalta-se, nesse âmbito, uma importante apreciação de Chauí (2000, p. 60) sobre a orientação de diferentes racionalidades – instrumental e crítica – que se expressam fortemente em âmbito educacional:

A razão instrumental é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as ideias de controle e domínio técnico científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura.

Desta forma, entende-se relevante que reflexões dessa natureza estejam presentes não apenas de forma conceitual nos conteúdos dos cadernos pedagógicos, mas que também sejam consideradas no momento de seu planejamento e construção, tendo em vista a autonomia e emancipação dos indivíduos que terão sua formação influenciadas por eles.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida, julga-se pertinente destacar os objetivos que a nortearam. Resgata-se inicialmente os objetivos específicos, pois através destes foi possível o alcance do objetivo geral da pesquisa.

Dessa forma, o primeiro objetivo específico destinava-se a **contextualizar a instituição de ensino pesquisada e os recursos pedagógicos utilizados**. Para tanto, buscou-se documentos institucionais, que permitiram a compreensão das origens e configuração atual da instituição de ensino. Verificou-se que o surgimento de modalidade a distância na organização ocorreu de forma semelhante a muitas outras instituições de mesma natureza, ou seja, tem o seu trajeto marcado inicialmente por cursos de educação presencial, e, apenas, depois a educação a distância é incorporada, caso comum também às Universidades Federais brasileiras e não apenas as privadas.

Acredita-se que tal configuração se deva a recente popularização da educação a distância (ainda que, como foi descrito, a história da educação a distância não seja tão recente) e a sua conseqüente massificação, permitidas em grande parte pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação conforme visto da fundamentação teórica dessa pesquisa. Sobre esse assunto, é relevante destacar que a incorporação da modalidade a distância em instituições de ensino tradicionais, enfrenta grandes desafios, sejam eles relacionados ao seu processo de institucionalização, em especial no caso das Universidade públicas, ou ligados a questões relativas a sua qualidade, credibilidade e a racionalidade que os orientam, tendo em vista o importante papel da educação na sociedade e os anseios educativos de nosso país.

O segundo objetivo visava **evidenciar o percurso histórico do curso de pedagogia a distância da instituição pesquisada**. Verificou-se que o curso de pedagogia da instituição estudada obedece as diretrizes para formação do profissional de pedagogo, que determina um conjunto de aptidões a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso. Outro ponto de destaque relaciona-se a existência de um planejamento sistemático sobre o seu desenvolvimento, determinando passo a passo como devem ocorrer, por exemplo, os encontros presenciais.

Ressalta-se que o planejamento das disciplinas é um aspecto bastante importante para a realização das mesmas e demonstrou ser um aspecto relevado pela instituição, todavia, no caso referido, ela demonstra-se bastante inflexível e, portanto, retira a autonomia do educando na condução de seus encontros com os alunos, momento esse bastante importante para superação das dificuldades relacionados a interação entre os atores do processo. A determinação prévia do que deve ser feito, suprime também as possibilidades da construção conjunta e colaborativa da forma de condução e estratégias de ensino. Nesse âmbito, o positivismo aparece de forma latente na determinação instrumental do *modus operandi* do curso de forma geral. Ainda que se reconheça a importância que a abordagem tradicional de ensino teve historicamente, é importante avançar na incorporação não apenas de novas tecnologias de ensino, mas, também de novas abordagens pedagógicas, refletindo e adaptando-as ao contexto pertinente.

O terceiro objetivo desejava **evidenciar e analisar a metodologia privilegiada na elaboração dos cadernos do curso de pedagogia**, o que ocorreu consoante aos cadernos pedagógicos selecionados para análise. Observou-se que, de forma geral, os cadernos possuem uma apresentação uniforme, separados por unidades e tópicos, e com suas atividades de aprendizagem dispostas ao final de cada capítulo. Os objetivos do conteúdo são apresentados em cada capítulo, assim como, destaca-se a utilização de uma linguagem clara e entendível. Salieta-se que essas características estão coerentes com os critérios de avaliação de materiais didáticos em EaD e que, possivelmente, essa deve ser uma determinação institucional que rege a forma de apresentação dos cadernos pedagógicos.

Nesse âmbito, põe-se em questão as possibilidades e limites que a homogeneização, aparentemente, imposta aos cadernos pedagógico, no que tange sua forma, podem trazer, tendo em vista os objetivos do processo educativo, que podem variar de acordo com o pensamento de seus autores e que foram vislumbrados através do penúltimo objetivo específico: **Analisar mudanças ocorridas nos cadernos pedagógicos no período pesquisado**. Esse objetivo teve como norte específico os seguintes elementos de análise: criticidade, reflexividade, relação entre a teoria-prática, relação com o contexto social, alterações de conteúdo, alterações de abordagem pedagógica, atividades de aprendizagem e leitura complementar.

De forma geral, os pares de cadernos Educação Especial/Educação Inclusiva e Didática e avaliação/ Didática e formação do professor apresentaram uma maior

homogeneidade entre si. Verificou-se, nesses pares de cadernos, que a preocupação com a criticidade e reflexividade aparece de forma pontual, ou seja, não é predominante na construção do conteúdo e nem no que tange as atividades e leituras relativas a eles. Assim como, a relação entre teoria e prática, e a relação com o contexto social não são aspectos muito presentes. Entretanto, ressalta-se que, ainda que de forma bastante tímida, um avanço nesse sentido foi realizado com as alterações feitas no conteúdo dos cadernos pedagógicos, pois, de forma geral, acentuou-se a discussão de temáticas mais complexas e de cunho mais crítico e reflexivo, inclusive com atenção a questões de ordem etimológica.

No par de cadernos sobre Sociologia Geral e da Educação e Educação, sociedade e práxis educativa, mudanças mais profundas foram observadas. Nesse caso, as alterações nos cadernos foram bastante significativas e superaram a questão de conteúdo, refletindo traços de uma orientação pedagógica diferente. Verificou-se que na edição de 2014, quando comparada com a sua predecessora de 2012, os conteúdos foram trabalhados com um enfoque mais crítico e reflexivo, com uma maior aproximação entre teoria e prática e com o contexto educativo, com a inclusão recorrente de questões para reflexão e orientações de leituras de mesma natureza. Entretanto, apesar de essas características serem mais acentuadas no caderno de 2014, em relação aos demais, elas não podem ser consideradas predominantes, pois, como verificou-se, por exemplo, no caso das atividades de aprendizagem, ainda há um grande enfoque na transmissão de conteúdos e informações.

Todavia, vale a pena ressaltar que as mudanças, de forma geral, demonstraram ser bastante positivas e apresentam traços de mudanças na orientação instrumental, predominante em todos âmbito da escola atual, sendo de grande valia e não pode ser desprezado. A análise realizada até então, permitiu que o último objetivo fosse alcançado, o qual visava **identificar os paradigmas pedagógicos que sustentam os recursos pedagógicos e possibilidades a serem contempladas na elaboração dos cadernos para o curso de pedagogia**. Verificou-se que a abordagem tecnicista é bastante presente na construção dos cadernos, especialmente, devido a uma orientação que privilegia a transmissão de conhecimentos e a prescrição de modos de ação, o que indica influência da abordagem comportamental, ainda que traços de abordagem sócio-cultural e crítica estejam presentes de forma pontual. Desta forma, não se pode afirmar a existência de uma única abordagem pedagógica, visto que há uma mescla entre elas, ainda que uma seja predominante. Sobre as possibilidades a



serem contempladas na elaboração dos cadernos pedagógicos, acredita-se ser relevante a consideração de abordagens pedagógicas e recursos didáticos diferenciados, que privilegiem a formação do sujeito de forma integral, ou seja, não apenas relacionados às habilidades e competências exigidas no mercado de trabalho, mas que também se preocupem com a formação cidadã, de indivíduos ativos e conscientes da realidade que os cercam.

Por fim, a confluência das análises orientadas pelos objetivos específicos, culminaram nas reflexões do **objetivo geral da pesquisa**: Analisar como se caracterizam e quais paradigmas pedagógicos sustentam os cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci que atua na modalidade de Ensino a Distância, tendo em vista as mudanças ocorridas nos mesmos.

Verificou-se que os cadernos são caracterizados por uma forma de organização do conteúdo homogênea e, possivelmente, predeterminada, reduzindo as suas possibilidades de apresentação. Desta forma, em grande parte, o conteúdo apresenta uma orientação limitada a apresentação de informações e exercícios de fixação e incorporação das mesmas, com fortes tendências tecnicistas e ressaltando a abordagem comportamental. Entretanto, observa-se, especialmente nas alterações realizadas nos cadernos, um avanço incipiente na inclusão de perspectivas mais críticas e de maior complexidade, assim como, a incorporação de estratégias que fomentem a reflexão sobre as temáticas, tendo em vista a relação entre teoria, prática e contexto social.

Julga-se que avanços nessa direção são importantes, tendo em vista a relevância da superação de processos pedagógicos voltados unicamente para a incorporação acríticas de conteúdos, desconectados da realidade social e preocupados em atender unicamente as demandas do mercado (inclusive levando sua lógica para o âmbito escolar). Acredita-se fortemente na urgência de se fomentar uma educação mais crítica, que forme sujeitos autônomos, conscientes de sua realidade social e preocupados com seu destino e o da coletividade.

Nesse âmbito, a pesquisa científica possui um importante papel ao discutir assuntos correlatos e, portanto, a realização de pesquisas que possam ir além do que foi apresentado nessa dissertação são de grande relevância. Sugere-se, como possibilidades de pesquisas futuras, a investigação de realidades institucionais diferentes, em outros cursos de licenciatura e bacharelado, e ainda pesquisas que

abarcuem os demais recursos didáticos, para além dos cadernos pedagógicos, utilizando diferentes lentes teóricas de análise.

**REFERÊNCIAS**

- ABREU, Diana. **Produção de material didático para EaD**. Curitiba: CIPEAD/UFPR, 2010. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p.1319-1335, out-dez. 2010.
- ALVES, L; NOVA, C. Educação à distância: limites e possibilidades. *In: Educação a Distância. São Paulo*: Futura, 2003. p. 1- 23.
- ANDERSON, Terry, Dron, J. Três gerações de pedagogia de educação à distância. **EAD em FOCO**, 2012.
- ANDRADE, F. V; LOPES, A. M. M. EaD: uma história de inovações tecnológicas no Brasil. **7ª Congresso Integrado de Tecnologia da Informação**. 2012. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/2779>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- ARETIO, G. L. **A educação a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- ARETIO, G. L. **La educación a distancia: de lateoría a lapráctica**. Barcelona: Ariel, 2002.
- ASSIS, Elisa Maria; DA CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes, Material didático em EaD: A importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento, **Linhas Críticas**, v. 13, n. 24, p. 103–114, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD BR 2012**. 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>. Acesso em: 5 out. 2014.
- AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- AVERBUG, Regina, Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar, **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 2, n. 5, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.
- BECHARA, João José Bignetti; HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek. Revistando a Fundamentação Pedagógica dos Modelos Educacionais a Distância Mediados pela Tecnologia. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.27-42, set-dez, 2007.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BIROCHI, Renê. **Uma abordagem crítica para a educação a distância orientada para as microfinanças**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de

Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

BIZZO, N. Intervenções alternativas no ensino de Ciências no Brasil. *In: Encontro perspectivas do ensino de biologia. Anais*, 6, 1997, São Paulo.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: [s.n.]. 2007.

BRASIL. **LDB nº 9.394**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila M.; BERTOMEU, João Vicente Cegato. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 117-141, set./dez., 2012.

CAMPOS, F.; SANTOS, N.; COSTA, I. Coordenação e tutoria em curso de capacitação em ead para o sistema UAB: relato de uma experiência. *In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/701/687>. Acesso em: 17 jun. 2014.

CARVALHO, A. B. G. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Maceió, 2007. Disponível em: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/convergencia/20110722082055\\_ripelafilvtdtqsip/Os\\_multiplos\\_papeis\\_do\\_professor\\_em\\_educacao\\_a\\_distancia.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/convergencia/20110722082055_ripelafilvtdtqsip/Os_multiplos_papeis_do_professor_em_educacao_a_distancia.pdf). Acesso em: 17 jun. 2014.

CARVALHO, Marie Jane S.; NEVADO, Rosane Aragon de; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação à distância: concepções e suporte telemático. *In: Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. [s.l.: s.n.], 2005, v. 1, p. 351–360. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/420>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORINTHIAS, M. S. Tutoria Presencial de polo de Apoio em EAD: um diferencial para a Educação a Distância. EDUCERE. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: [http://www.isad.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/326\\_180.pdf](http://www.isad.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/326_180.pdf). Acesso em: 3 jul. 2014.

COSTA, C.J. Modelos de educação superior a distância e implementação da universidade aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**. São Paulo: Atlas, 1994.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 2. ed. California: SagePublications, 2007.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. DA. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. *In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (org.). Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DIAS, R. A; LEITE, L. S. Educação à distância: uma história, uma legislação, uma realidade. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juiz de Fora, n. 3, 2007. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMy.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

EFFTING, Marilda Aparecida de Oliveira, **Material didático impresso em EaD: Ferramenta que se estabelece**, 2010.

FERNANDES, Geraldo Wellington Rocha; ANGOTTI, José André Peres, **Formando professores de física a distância: repensando o material didático**, 2006.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. *In: LITTO, Frederic Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson. 2009, p.395-402.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Katia Alexandra de; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 445–457, 2009.

GRIVOT, Jeanine Ramos. **Elaboração de material didático impresso para Ead: orientações aos autores**, Universidade de Brasília, 2009.

GUEDES, Jane de Fontes, **Produção de material didático para EaD nos cursos de licenciatura em matemática: o caso da UAB/IFCE**, 2010.

HERMIDA, J. F; BONFIM, Claudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166–181, 2006.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Claudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2006, 166-181.

IFCE. **Ambiente virtual para capacitação de professores conteudistas da diretoria de educação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Disponível em: <http://dead.ifce.edu.br/~capacitacao/> Acesso em: 2 dez 2014.

- LAPA, A. A ação dialógica na educação a distância. Curitiba: **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2008.
- Lima, K. S. S., Ribeiro, E., Castanheira, N. P.; Bergamo, R. **Práticas e modelos pedagógicos do ensino a distância no Brasil e suas relações com as teorias contemporâneas de aprendizagem**. (2012). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/43b.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. (p. 13-22).
- MACHADO, L. D.; MACHADO, E. de C. O papel da tutoria em ambientes de EaD. In: **Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional da Abed, Salvador**. [s.l.: s.n.], 2004, v. 7. Disponível em: [http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/O\\_PAPEL\\_DA\\_TUTORIA\\_EM\\_AMBIENTES\\_DE\\_EAD.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/O_PAPEL_DA_TUTORIA_EM_AMBIENTES_DE_EAD.pdf). Acesso em: 3 jul. 2014.
- MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.
- MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack, Materiais didáticos em educação a distância: gestão e mediação pedagógica. **Linhas**, v. 8, n. 2, 2008.
- MARTINS, Josenei. **Didática e avaliação**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.
- MARTINS, Josenei; COELHO, Kátia Solange. **Didática e a formação do professor**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011. 188 p.
- MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial**. Dissert. (mestr.) Psicologia, USP. São Paulo, 1984.
- MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *São Paulo: TECCOGS-PUC/SP*, 2013, 7: 21-40.
- MEC, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=62](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=62). Acesso em: 28 jun. 2014.
- MEC, 2014. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86) Acesso em: 25 jun. 2014.
- MILL, D.; SILVA, N.D; ALMEIDA, A. **Gestão da educação a distância (EaD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/daniel\\_mill\\_e\\_outros.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf). Acesso fev, 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIZUKAMI; VALENTE, J. A. Abordagens educacionais. Módulo 2. *In: Educação corporativa: fundamentos e metodologia de ensino*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Petrobrás, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 1996.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil The models and the evaluation of higher distance education in Brazil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 54–70, 2009.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, 2009, 32-33.

MORAN, J. M. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. **Site pessoal**, 2008. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/modelos.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf). Acesso em: 2 jul. 2014.

MORGADO, L. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. **Discursos. Série: Perspectivas em Educação**, Lisboa, p.77-89, dez. 2003.

MUGNOL, M. A Educação A Distância No Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p.335-349. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2009.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Caderno de estudos: educação especial**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2007. 139 p.

NEVADO, R. A. de; CARVALHO, M.J.S. de; MENEZES, C. S. de. Educação a Distância mediada pela Internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. **RENOTE**, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/14294/8211>. Acesso em: 3 jul. 2014.

NEVES, C. M. de C. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NUNES, C. S. **O compartilhamento de conhecimento entre os agentes de um curso na modalidade ead: um estudo de caso**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento,

Departamento de Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. da. Avaliação formativa em ambientes de EaD. *In: Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. [s.l.: s.n.], 2002, v. 1, p. 146–156. Disponível em: <http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/view/174>. Acesso em: 3 jul. 2014.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema universidade aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 2010. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PACHECO, Laíssa Rodrigues Esposti; COELHO, Cristiano Farias. O material didático impresso como facilitador na educação a distância, **SIED**: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. *In: LITTO, Frederic Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel (org.). Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009, p. 379-385.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul do Oeste. 2003. 172 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PERRY, G. T. *et al.* Desafios da gestão e EaD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 4, n.1, jul. 2006.

PRATA, D. N. Estratégias para o Desenvolvimento de um Framework de Avaliação da Aprendizagem a Distância. *In: Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. [s.l.: s.n.], 2003, v. 1, p. 146–155. Disponível em: <http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/view/245>. Acesso em: 3 jul. 2014.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EaD: estruturação de CEADs para educação profissional e tecnológica. *In: I Jornada da Produção Científica da Educação Profissional da Região Sul*. Florianópolis, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



RODRIGUES JUNIOR, Edmundo; LUNA, Fernando J.; LINHARES, Marília Paixão. Critérios para a avaliação de materiais didáticos impressos de história da ciência para a educação a distância. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p. 429, 2014.

RODRIGUES, Cleide Oliveira; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares, **Didática a distância**: elaboração de material didático para um curso de formação de Professores, [s.l.: s.n.], 2008.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARCIA, R. M. **Modelos de educação a distância**. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2014.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n. 1, FE-USP, p. 47-68. 2001.

SÁ, I. M. A. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SALES, Mary Valda Souza, **Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2005.

SALES, Mary Valda Souza. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD. *In*: Congresso internacional de educação a distância da ABED, 2005. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SALES, Mary VS; NONATO, Emanuel do Rosário Santos; Relatório de pesquisa, EaD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica, *In*: **13º Congresso internacional de educação à distância**, [s.l.: s.n.], 2007, v. 4.

SANTOS, Edméa Oliveira. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *In*: **Revista da FAEEBA**, v.11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, CD de; GUINDANI, Joel Felipe, Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SCHLICKMANN, R. **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância**: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Administração, Departamento de Centro Sócio-econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHONS, Claudine, **Validação de critérios para material didático assíncrono em educação a distância**, 2009.

SEGENREICH, S. C. D. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. *In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha), 2010. p. 1-16.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, Lavras, v. 7, n. 1, p.70-81, 2005.

SILVA, Ivanda Martins, Educação a Distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos, *Revista Didática Sistemica*, v. 12, n. 1, p. 20, 2011.

SILVA, Everaldo da; URBANESKI, Vilmar. **Sociologia geral e da educação**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2012. 200 p.

SILVA, A. R. L.; NUNES, Carolina Schmitt; SPANHOL, Fernando José; *et al.* **Modelos utilizados pela educação a distância**: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25967>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SILVA, Fabio Luiz da et al. **Educação, sociedade e práxis educativa**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2014. 176 p.

SILVEIRA, Denize Foletto da;. **A ação comunicativa na formação de professores da modalidade educação a distância**. (2010). Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2011/08/A-a%C3%A7%C3%A3o-comunicativa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Inclusiva**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2013. 221 p.

SIMONSON, M. Educaciónabierta y a distancia. *In: BARBERÀ, E. Educaciónabierta y a distancia*. Barcelona: UOC, 2006.

TREJO, M. **La elaboración de material didáctico impreso: un camino para la herramienta en línea**. Disponível em: <http://www.suafyl.filos.unam.mx>. Acesso em 9 nov. 2014.

VERAS, D. **Material impresso na educação a distância estratégias de concepção e redação**. Disponível em: <http://www.geocities.com/daoveras/ead.htm>. Acesso em 14 nov. 2014.

VIANNA, Cláudia Pedreira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**. V.17/18. 81-103. 2001/02.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, 2009. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2>. Acesso em: 2 jul. 2014.

VILAÇA, M. L.C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197>. Acesso em: 10 mai. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Este livro traz à luz um rico debate acerca do capital intelectual, no qual torna-se indispensável à sociedade nos dias atuais. A Educação é para os indivíduos um grande desafio, haja visto, o número exorbitante de atrativos ofertados pela sociedade do capital, esta, onde ao mesmo tempo que usa as Tecnologias da Informação e Comunicação para alienação social é a responsável pelo advento na qualidade e na democratização do Ensino Superior.

