

**ENTRE O IDEAL E O REAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DO
PPC DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFC**

**BETWEEN IDEAL AND REAL IN DISTANCE TEACHING: AN ANALYSIS OF
THE PPC OF LICENSING IN PEDAGOGY OF UFC**

Priscila Mayara Pinho Vieira¹

Lucas Melgaço da Silva²

RESUMO

Este texto teve como propósito analisar o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia EaD ofertado pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, e seus impactos para a formação acadêmica dos estudantes, em sua maioria trabalhadores. Além disso, buscou analisar as políticas de educação a distância no Brasil dentro do contexto de produção capitalista e até que ponto há uma efetiva democratização do ensino superior. Inicialmente, realizou-se um breve resgate histórico acerca da formação de professores no Brasil. Posteriormente, discutiu-se sobre as bases pedagógicas que norteiam as práticas docentes atualmente, a fim de compreender como essas contribuem para o esvaziamento teórico da formação. Por fim, buscou-se identificar os limites e as contradições do atual Projeto Pedagógico do curso e os seus impactos para a formação acadêmica dos estudantes e trabalhadores. Para tal, realizou-se um estudo bibliográfico, bem como a análise documental e o relato de experiência. A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu a conclusão de que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EaD da UFC apresenta diversas contradições, à medida que não garante possibilidades de elevação intelectual de seus discentes através do tripé ensino, pesquisa e extensão, como proposto em seu texto. Pelo contrário, seus princípios norteadores conduzem a um esvaziamento teórico, o que pode refletir negativamente na prática docente e na reprodução das ideias da classe burguesa hegemônica.

Palavras-chave: Ensino a distância. Formação de professores. Projeto pedagógico do curso.

ABSTRACT

This text had as purpose to analyze the Pedagogical Project of the distanceeducation pedagogy course offered by the Federal University of Ceará in partnership with the Open University of Brazil and its impacts on the academic formation of the students, mostly workers. In addition, we seek to analyze distance education policies in Brazil within the

-
- 1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica – Funcap do Projeto intitulado: Educação e Formação humana em Antônio Gramsci: um estudo a partir dos cadernos de cárcere (1929-1935), coordenado pela Professora Josefa Jackline Rabelo. E-mail: pimayara@hotmail.com.
 - 2 Orientador. Doutor e Mestre em Educação Brasileira (UFC). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br.

context of capitalist production and the extent to which there is an effective democratization of higher education. Initially, we carried out a brief historical review of teacher training in Brazil. Subsequently, we discussed the pedagogical bases that guide teaching practices today, in order to understand how these contribute to the theoretical emptying of training. Finally, we seek to identify the limits and contradictions of the current Pedagogical Project of the course and its impacts on the academic training of students and workers. To this end, using bibliographic study, as well as document analysis and experience reporting. The analysis carried out during this work led us to conclude that the Pedagogical Project of the distance learning course at UFC presents several contradictions, to the extent that it does not guarantee possibilities for the intellectual elevation of its students through the teaching, research and extension tripod, as proposed in its text. On the contrary, its guiding principles lead to a theoretical emptying, which can reflect negatively on teaching practice and on the reproduction of the ideas of the hegemonic bourgeois class.

Keywords: Distance learning. Teacher training. Course Pedagogical Project.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), no que diz respeito ao ensino superior, vem sendo instaurada e desenvolvida no Brasil nas últimas décadas, com uma crescente adesão de cursos, principalmente licenciaturas, cujo discurso é pautado na democratização deste nível de ensino. Ao mesmo tempo que configura uma nova realidade da educação brasileira, essa modalidade exige uma constante reflexão sobre o contexto da formação de profissionais.

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – 2016, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), dos que optam por essa modalidade de ensino, “a maior concentração está nas licenciaturas, com 135.236 alunos matriculados” (ABED, 2016, p. 75). Esses dados apontam para a necessidade de reflexão acerca dessa modalidade, cuja mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Na contramão do discurso que tem sido colocado sobre a EaD, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, que a coloca em um patamar salvacionista para a universalização da educação aliada à tecnologia, o presente artigo busca provocar reflexões acerca dos

limites objetivos impostos por essa modalidade de ensino, dentro do contexto de produção capitalista. Escolheu-se, para um recorte de análise, o curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade EaD.

O interesse para tal estudo é fruto de inquietações da autora, surgidas durante a graduação no curso de licenciatura em pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade EaD. Enquanto graduanda, fora advertida por alguns aspectos, dentre os quais: a precariedade da estrutura física do polo de apoio (equipamentos, salas etc.), a negação do acesso a bolsas de monitoria e de alguns serviços da universidade, bem como as questões relacionadas ao currículo do curso e à formação discente.

Ao buscar conhecer outros espaços da academia, para além das aulas e disciplinas, percebeu-se que haviam diferenças muito acentuadas entre o curso de pedagogia a distância e o presencial da mesma instituição, distanciando-se dos pilares propostos pela universidade, que são: ensino, pesquisa e extensão. A partir de tais experiências, individuais e coletivas, sentiu-se a necessidade de investigar e produzir estudos acerca do curso de pedagogia a distância da UFC.

Tomando como objeto de análise o Projeto Pedagógico deste já referido curso, intenciona-se compreender quais são os seus impactos na formação acadêmica dos estudantes, em sua maioria trabalhadores. Além disso, propõe-se analisar a relação das atuais políticas neoliberais com as atuais políticas de Educação a Distância no Brasil.

Para tal, realizar-se-á uma pesquisa teórico-bibliográfica, a qual será pautada em estudos teóricos de intelectuais da educação, tais como Giolo (2010), Malanchen (2007), Pucci (2012) e Saviani (2008). Utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica que, segundo Santos (2011, p. 11), é “o procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento”. Empregar-se-á a análise documental, haja vista que os documentos são fundamentais para complementação de informações consolidadas e para o desvelamento de novas, bem como o relato de experiência, com a finalidade de integrar conhecimentos teóricos e práticos.

A seguir, apresenta-se uma breve explanação acerca do percurso da formação de professores no Brasil, no que se refere à Educação a Distância, a fim de compreender o

contexto histórico, no qual se insere essa modalidade de ensino, e de que maneira a ascensão das tecnologias impulsionou a sua expansão.

2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO BRASIL

Os estudos acerca da formação de professores ampliaram-se no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. No contexto da Educação a Distância, a referida lei incentivou essa modalidade nos diferentes níveis de formação inicial e continuada, o que viabilizou sua implementação. De acordo com o Decreto nº 5.622, a EaD tem a seguinte definição:

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

Segundo Malachen (2007), a política de formação a distância para o Ensino Superior, especialmente para a formação inicial de professores teve (sua gênese no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e sua consolidação e expansão no governo Lula). Esse período compreendido entre os anos de 1995 e 2006 foi marcado por um discurso de racionalização e modernização do Estado, cujos objetivos eram, dentre eles, a superação do desemprego e a adaptação à chamada globalização.

Com a promulgação da nova LDBEN em 1996, amplia-se a difusão de um discurso que cria a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente na EAD, e, juntamente, argumenta-se que estes meios propiciam maior alcance à Educação a Distância que se apresenta mais abrangente, perdendo sua condição de mero recurso formal (ensino supletivo) ou de modalidade experimental, para se tornar uma modalidade efetiva. Assim, o seu artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais, prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996) (MALACHEN, 2007, p. 131).

Novas reformas nos sistemas educacionais foram feitas no Brasil e no mundo, à medida que a educação tinha um papel fundamental na consolidação do desenvolvimento do País, bem como dos novos valores sociais que estavam surgindo. Sobre isso, Nogueira (2003) afirma que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22)

Outro marco importante para a implementação da Educação a Distância no Brasil foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e com as empresas estatais, cujo principal objetivo era a expansão da educação superior a distância no País. O referido sistema constituiu uma parceria das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e “demais interessados” (ZUIN, 2006, p. 943), para oferecer cursos de Ensino Superior na modalidade a distância.

Portanto, a UAB surgiu em um contexto de ascensão de novos meios de informação e comunicação, sobretudo a internet, o que possibilitou e facilitou a interação entre professores e estudantes. A partir de então, a EaD é “claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no Ensino Superior” (ALONSO, 2010, p. 1319). Segundo Mill (2011, p. 280), “a UAB nasceu, inicialmente, como um projeto, mas rapidamente tornou-se um robusto programa de formação; um sistema de formação em nível superior”. Esse sistema funciona através de polos de apoio presencial e tem como foco a formação por meio de

[...] cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica, capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, a oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento e a constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância” (GOMES, 2009, p. 23).

Torna-se inegável que a expansão da EaD no Brasil, principalmente nos cursos de licenciatura, surge em um contexto apropriado para a lógica do capital no campo da educação, sempre ajustando suas demandas ao mercado. No que tange à política de formação de professores na modalidade EaD, é necessário compreender quais são as

prioridades e os compromissos assumidos por esta, ao passo que se inserem em um contexto de muitas mudanças, dentre elas a tecnológica e, portanto, “no reordenamento das relações sociais sob a égide da ideologia da globalização da economia, resultado da política neoliberal”. (MALACHEN, 2007, p. 21).

3 BASES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O APRENDER A APRENDER APLICADO AO ENSINO SUPERIOR

Ao longo dos últimos anos, a educação vem se adequando em vista dos processos de transformações do modo de produção capitalista, aliado ao desenvolvimento acelerado das altas tecnologias. Dessa forma, assume novos sentidos, principalmente no que diz respeito ao contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Nesse contexto, as chamadas pedagogias do Aprender a Aprender têm como base o conhecimento prévio do aluno, alinhando-se às transformações da sociedade, à medida que incentivam a busca individual por novos conhecimentos. Dentre elas, é possível citar: o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. No entanto, não será possível apresentar uma análise mais detalhada acerca de tais teorias pedagógicas, tendo em vista os limites empreendidos para esse estudo.

Segundo Duarte (2001), a pedagogia do Aprender a aprender e o escolanovismo valorizam tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. Nesse sentido, os sujeitos aprendem pesquisando o que já foi produzido por outros estudiosos, construindo o conhecimento por si e sem a intervenção do educador.

Portanto, é possível assegurar que essas pedagogias tendem a adequar a educação à sociedade capitalista, visto que existe uma busca constante por conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática (DUARTE, 2001).

Essas pedagogias trazem uma forte negação do chamado “tradicional”, ou seja, dos saberes clássicos escolares. Os conhecimentos cotidianos, portanto, são referência, isto é, há uma supervalorização dos saberes cotidianos em detrimento dos científicos.

Nesse sentido, os conhecimentos mais relevantes são aqueles que têm uma função prática na vida do aluno. Assim como afirmam Martins e Duarte (2010):

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

O que considera-se limitante nessas pedagogias é o fato de que não há uma perspectiva de superação da sociedade capitalista, conforme possuem uma visão idealista sobre educação, cuja compreensão sobre os problemas sociais é de que esses são resultados de formas erradas de pensá-los, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas (MARTINS; DUARTE, 2010).

No campo da formação de professores, a EaD, bem como o uso das tecnologias, vem ganhando bastante ênfase, o que sugere um aprofundamento acerca das bases pedagógicas e dos discursos políticos intrínsecos a essa nova realidade. A ideia predominante entre a maioria dos intelectuais brasileiros que estudam o tema é a de que esse tipo de formação garante a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, mesmo que isso possa implicar a diminuição de conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Conforme Malanchen (2007), esses intelectuais contribuem com suas produções para elaborar um constructo ideológico no qual se garante que somente por meio da contribuição da EaD pode-se possibilitar o atendimento a um maior número de pessoas no Ensino Superior com baixos custos. A autora assegura que o projeto da UAB enfatiza a parceria com estatais e a construção e execução de um amplo programa de capacitação em serviço afirmando, dessa maneira, que se está gerando a inclusão e a justiça social e assevera que

Nesse ponto, observamos, mais uma vez, a similitude com as recomendações do Banco Mundial (1995) quando se refere à formação em serviço, pois, segundo esse organismo, para acompanhar a dinamicidade a imediatabilidade, de um mundo em constante mudança, é preciso que seja efetivado esse modelo de programa para formação de professores, que pode ocorrer em serviço e com curta duração. Podemos interpretar essa recomendação como uma maneira de secundarizar a formação docente, a qual está centrada no saber fazer, centrada em capacitação pedagógica, vinculada à prática da sala de aula, sem

necessidade, portanto, de que ocorra uma universidade nos moldes tradicionais. (MALACHEN, 2007, p. 139).

Essa secundarização da formação docente citada pela autora permite o questionamento sobre a qualidade e, principalmente, sobre a intencionalidade desse tipo de formação, muitas vezes pautada na quantificação de discentes e no aligeiramento do curso. A quem interessa essa massa de trabalhadores disponíveis e, muitas vezes, sem um suporte teórico consolidado que somente a universidade nos moldes tradicionais pode trazer? Eis a resposta:

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

Conforme a análise de Scheibe (2002), há um “nivelamento por baixo”, o que reflete em implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial a distância de professores. Segundo essa autora, há um “caráter social pragmático” nos projetos governamentais da última década, centrado na formação do “cidadão-cliente”, necessário para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à “lógica do desenvolvimento neoliberal”. Para a referida autora,

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, as dimensões técnico profissionalizantes da formação, em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador, capaz de instrumentalizar o homem para ser mais e melhor cidadão. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais no processo de profissionalização. (SCHEIBE, 2002, p. 3).

Não pretende-se negar a importância dessa modalidade de ensino, mas chamar a atenção para as possibilidades de uma EaD verdadeiramente emancipadora. Assim como na educação básica e pública, aos alunos da educação superior, devem ser dados instrumentos para que possam adquirir os conhecimentos necessários para sua elevação intelectual e não apenas material.

Muitos dos alunos almejam uma formação superior para assegurarem um diploma e terem melhores condições de vida. Essa diferenciação entre os ensinos presencial e a distância, para além de tudo, se coloca como uma questão de classe.

4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA EaD DA UFC: DEMOCRATIZAÇÃO OU MISTIFICAÇÃO?

O Projeto Pedagógico no Ensino Superior consiste em um instrumento pedagógico, construído coletivamente, que norteia práticas e metodologias, a fim de orientar um curso de graduação específico. Ele define os princípios orientadores que expressam o processo de formação de profissionais de nível superior. Saviani (1983) afirma que o eixo central do projeto político-pedagógico é ser um instrumento de luta contra a seletividade, a discriminação, a exclusão e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Sendo assim, tem um caráter político, conforme expressa que “a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1984, p. 93).

O Projeto Pedagógico do curso de pedagogia EaD está em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação licenciatura, modalidade a distância.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância da UFC configura-se num desafio acadêmico diante da tarefa de repensar o papel da formação profissional em defesa da universidade pública como um espaço cultural democrático e de produção/mediação de saberes orientados para romper com a visão conservadora e articuladora de um discurso objetivo e neutro que separa questões políticas de questões culturais e sociais. (UFC, 2019, p.13).

Esse documento apresenta em seu bojo princípios norteadores gerais, que são:

- alinhamento aos avanços científicos e tecnológicos;
- formação para a docência na Educação Infantil e Anos

Iniciais do Ensino Fundamental;

- articulação da teoria e prática;
- autonomia universitária;
- interdisciplinaridade e interatividade;
- protagonismo social;
- totalidade dos processos educacionais;
- pertinência e relevância social;

- respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas.

Segundo o texto, a articulação da teoria com a prática consiste em uma “dinâmica ação-reflexão-ação, assim como criar condições teóricas e práticas para intervenções escolares e comunitárias que contribuam para a melhoria da qualidade da educação [...]” (UFC, 2019, p. 14). No entanto, a possibilidade dessa articulação limita-se, quase sempre, às aulas expositivas, às leituras e ao acompanhamento dos (as) tutores (as) nas disciplinas.

Posteriormente, o texto apresenta competências intelectuais e técnicas, as quais contemplam o perfil exigido para o educador, dentre as quais: “criatividade a ser demonstrada no trabalho interdisciplinar e na capacidade de aprender com as próprias experiências. (UFC, 2019, p. 15). Ainda nessa perspectiva, o projeto apresenta um perfil desejado, em relação aos docentes em formação, sendo necessário que o professor demonstre, no seu desempenho profissional: raciocínio lógico, equilíbrio emocional, criatividade, compromisso político, clareza na metodologia científica adequada à ação a ser executada, capacidade de resolver novos problemas (UFC, 2019, p. 16).

Sobre o perfil do professor delineado, reforça-se que há uma valorização dos conhecimentos cotidianos do professor em detrimento dos científicos, através da resolução de problemas práticos “mediante a integração “inteligente e criativa” do conhecimento e da técnica” (MARTINS; DUARTE, 2020, p. 11). Essa capacidade de resolver novos problemas, a qual o texto se refere, está relacionada à capacidade dos professores de acompanhar as aceleradas mudanças sociais, inclusive tecnológicas, características dessa sociedade.

Essas ideias difundidas no campo educacional, sobretudo, no campo da formação de professores, têm servido como base para a elaboração de políticas públicas que têm o professor como um trabalhador “multitarefa”, capaz de desenvolver diversas características, principalmente, associadas a aspectos de personalidade. Sendo assim, o trabalho do professor continua sendo incorporado à sociedade de uma forma salvacionista, à proporção que são atribuídas “habilidades” profissionais que não competem à sua função. De acordo com Shiroma (2003, p. 56), “mecanicamente e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuiu-se à educação o condão da sustentação da competitividade” [...].

Nesse sentido, a experiência do docente se sobrepõe a uma formação teórica, metodológica e técnica, a fim de garantir uma “adaptação” às mudanças sociais. Não corroborou-se com tal afirmação, pois entende-se que não é possível basear a prática nas experiências de senso comum, tampouco em nossa história de vida, pois na universidade, o espaço acadêmico preconiza, justamente, a construção da ciência, pautada no conhecimento da realidade de forma objetiva.

A autonomia universitária também aparece como um dos princípios norteadores gerais do referido curso. É por meio da autonomia que a instituição consegue aproximar-se da sociedade e nela inserir-se como membro atuante, de modo que a sociedade possa usufruir de seus avanços (UFC, 2019, p.14).

Sobre o assunto, Preti (2005) chama atenção para os riscos de uma autonomia que não produz as mudanças profundas e necessárias na formação e que pode ser confundida com autodidatismo.

Em nosso entender, isso não é suficiente. Tem de ser levado em conta o contexto histórico-cultural em que ocorrem esses processos formativos, para se compreender as limitações e as possibilidades de práticas pedagógicas como colaboradoras no processo de construção da autonomia..., em suas diferentes dimensões e não somente limitada à aprendizagem autônoma, ao estudo independente (PRETI, 2005, p.129).

Ao mesmo tempo que está em consonância com o princípio de autonomia preconizado pela universidade, que deve cumprir o seu papel de criar e produzir conhecimento, torna-se uma contradição no contexto da Educação a Distância. Essa autonomia é perpassada por uma série de limites objetivos, que vão desde a precariedade da estrutura física dos polos de ensino, à fragmentação do ensino e das disciplinas e ausência de espaços de socialização e de organização política. Sobre isso, Giolo (2010) chama atenção:

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu habitat. A escola, a academia, a universidade, foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, seqüenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. Considerar que esse *lôcus* pode ser desprezado como parte

fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal (GIOLO, 2008, p. 1227-1228).

Para além das questões subjetivas, relacionadas à ausência de troca de afeto e relacionamento direto entre os alunos da turma, o distanciamento e os limites que essa modalidade traz impactam, especialmente, na possibilidade de organização política, no sentido de garantir um maior protagonismo no processo de formação docente.

Embora hajam apetrechos tecnológicos capazes de diminuir a distância e facilitar a interação entre discentes, docentes e gestão acadêmica, observa-se que estes não têm sido suficientes para garantir uma efetiva comunicação entre eles. Isso é evidenciado pelas constantes tentativas sem sucesso de diálogo dos discentes do curso de pedagogia EaD da UFC com a coordenação geral do referido curso. Esse distanciamento impossibilita o avanço de questões importantes da graduação, além de monopolizar e centralizar decisões que deveriam ser tomadas coletivamente.

No texto *Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil*, Pucci (2012) apresenta a importância da crítica permanente da tecnologia nesse cenário educacional:

Hoje, faz-se necessária a crítica imanente, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das novas tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação no processo formativo do indivíduo. Como fazer prevalecer a autonomia do indivíduo na EAD Virtual, com a potência da racionalidade instrumental e ideológica nos suportes técnicos? (PUCCI, 2012, p. 183).

A utilização de recursos tecnológicos na educação tem demandado novas competências dos professores. Há no imaginário social a ideia de que é necessário que os professores acompanhem as exigências das mudanças impostas pela ordem do capital, colocando mais uma vez um caráter individualista a essa adaptação. Os que não conseguem ou que não se dispõem a acompanhar tais mudanças são chamados de “tradicionais”, “retrógrados” etc.

Para Saviani (1994), atualmente vive-se a transferência das funções intelectuais para as máquinas (autômatos), colocando como desafio a necessidade de uma maior qualificação da classe trabalhadora, dado que suas funções intelectuais estão sendo absorvidas pelos autômatos.

Os apontamentos críticos nesse sentido não devem ser em relação às tecnologias, haja vista que essas são produzidas socialmente pela humanidade e, portanto, devem ser socializadas na mesma medida. Não obstante, cabe destacar que tais tecnologias aplicadas à educação não podem ser instrumentos difusores da ideologia de uma determinada classe, ou melhor, em vez da formação integral do homem, estarem mais comprometidas com a “recomposição dos mecanismos de hegemonia” (SAVIANI, 2009, p. 222).

Nesse contexto, as novas tecnologias, aliadas à formação de professores, devem ser utilizadas no sentido de superar a fragmentação do ensino e aprendizagem e, desse modo, estimular o desenvolvimento integral de sujeitos autônomos e conscientes. É necessário que estudantes e professores tenham condições propícias para assumirem seus papéis, em meio a essa sociedade de contradições.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à organização curricular que segundo o documento

deve formar docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com capacidade para compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diversas áreas do conhecimento para elaborar processos investigativos que facilitem o aperfeiçoamento ou a produção de práticas pedagógicas renovadas”. (UFC, 2019, p. 17).

O projeto apresenta alguns princípios, além daqueles gerais já apresentados, que servirão para nortear a prática pedagógica, tais como: “Integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social”. (p. 13).

Ao buscar material a respeito, não foram encontrados editais de monitoria acadêmica da UFC direcionados especificamente aos alunos do curso de pedagogia EaD, ou que os contemplassem, tampouco projetos de pesquisa que pudessem acolhê-los. Destarte, não é possível dentro desse contexto, que os alunos dessa modalidade tenham acesso ao ensino, pesquisa e extensão, preconizados pela universidade.

Esses projetos são fundamentais para uma formação acadêmica de qualidade, haja vista que os conhecimentos adquiridos junto ao professor orientador incentivam à criação e recriação de novas metodologias e práticas pedagógicas, além de oportunizarem aos discentes o aprofundamento dos conhecimentos na área específica e contribuírem com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados.

Por fim, destaca-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se insere no conjunto de disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº 5/2005) (BRASIL, 2005), o TCC deve ser um trabalho de natureza acadêmico-científica com o objetivo de gerar uma reflexão sistemática sobre um tema relacionado a uma área de conhecimento e de atuação profissional do Pedagogo, possibilitando ao aluno a sua inserção no campo da produção do conhecimento científico.

Todavia, na realidade dos alunos do curso de pedagogia na modalidade à distância, essa disciplina não vem adquirindo um caráter reflexivo, como sugere o projeto. Isso porque, assim como em outras disciplinas, o tempo para cursá-la é muito curto, o que não garante um aprofundamento teórico, gerando impactos profundos na formação docente e favorecendo, um “recuo na teoria”, como afirma Moraes (2003). Segundo o PPC:

A atividade de Pesquisa e Prática Pedagógica V: TCC será ofertada no 8º semestre do curso com carga horária de 96 horas, sendo que 32 horas são destinadas à pesquisa de campo do TCC e 64 horas destinadas à escrita e formatação do texto de acordo com as normas acadêmicas disponíveis (...). Os docentes dos Cursos de Pedagogia EaD com o auxílio dos tutores das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica orientarão grupos de quatro ou oito alunos, dentro de sua área de estudo e atuação. Exigir-se-á o grau de mestre para ser professor-orientador do TCC. (PPC, 2019, p. 33).

Essa carga horária, na verdade, corresponde, na prática, ao período de 2 meses, o que evidencia o caráter aligeirado e mecânico desse tipo de formação. Se para a modalidade presencial o tempo de um semestre é considerado, muitas vezes, insuficiente para debruçar-se em leituras e orientações, imagina com essa carga horária restrita. Além disso, a lógica produtivista da sociedade capitalista também se aplica à realidade acadêmica, no que diz respeito aos professores orientadores, bem como aos tutores, que precisam “dar conta” de muitos trabalhos em tão pouco tempo e acabam por colocar sua saúde mental à prova.

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força do trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 62).

O processo da escrita do TCC, que deveria ser um momento de reflexão crítica, aprendido e, sobretudo, de inserção no campo da produção científica, onde os alunos tenham seus estudos direcionados por orientadores e especialistas da área estudada, torna-se um momento de muito desgaste mental para todos os envolvidos. Sob tais condições, não há possibilidade de uma formação humana, social e política para a classe trabalhadora, à qual tem sido destinado o mínimo do mínimo, o resto, apenas para atender a demanda do mercado de trabalho da educação.

Esse aligeiramento, não só da disciplina do TCC, mas em todas as disciplinas no geral, implica na diminuição de conteúdos apreendidos e, por conseguinte, na diminuição de conhecimentos que poderiam ser utilizados no enfrentamento e na luta por melhores condições de vida e de trabalho. Deixam-se de formar intelectuais críticos e passa-se a treinar uma massa trabalhadora para que fique “pronta para o serviço”.

Saviani (2008), em seu livro *Escola e Democracia*, disserta sobre a relevância do currículo, bem como sobre os conteúdos inerentes às disciplinas. Embora esteja se referindo à escola, suas palavras estão em consonância com as ideias aqui apresentadas. Para Saviani (2008),

os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Aos estudantes da referida modalidade de ensino não são dados os instrumentos para que possam adquirir os conhecimentos necessários para sua elevação intelectual e, portanto, para dominar o que os dominantes dominam. Pelo contrário, espera-se que os alunos possuam autonomia e “flexibilidade”, que possam ser capazes de buscarem sozinhos conhecimentos e, por si, produzirem os mesmos.

Não obstante, diante das afirmações supracitadas, é possível asseverar que há um construtivismo aplicado à formação de professores, à medida que ele corrobora com a ideia de que, assim como as crianças podem construir seus conhecimentos a partir das demandas do seu cotidiano, a formação dos professores também pode seguir essa dinâmica, pois o conhecimento necessário para as decisões que o professor toma em sua

atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação (MARTINS; DUARTE, 2010 p. 42).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu a conclusão que o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia EaD da UFC apresenta diversas contradições, ao passo que não garante possibilidades de elevação intelectual de seus discentes através do tripé ensino, pesquisa e extensão, como proposto em seu texto. Pelo contrário, seus princípios norteadores conduzem a um esvaziamento teórico, o que pode refletir negativamente na prática docente e na reprodução das ideias da classe burguesa hegemônica.

Compreende-se que faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada acerca do conceito de democratização do Ensino Superior e sobre a flexibilidade que a Educação a Distância oferece. Eles podem esconder outras formas de precarização, podendo conduzir, em sua maioria estudantes trabalhadores, a reproduzirem a lógica da desigualdade social. Defende-se que a Educação a Distância no Brasil avance no sentido de garantir condições e investimentos da educação presencial.

A formação inicial dos professores vem acompanhando a lógica da necessidade de aquisição de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, haja vista que enfatizam em seus currículos e projetos pedagógicos a importância da chamada aprendizagem significativa, bem como do espontaneísmo e autonomia dos alunos.

Compreende-se que há um esvaziamento teórico, indicando o caráter geral das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro, que visam manter a ordem capitalista e favorecer ideologicamente o seu estágio imperialista que tem acarretado o empobrecimento na educação das massas trabalhadoras (SAVIANI, 2008). Embora sejam desenvolvidos em uma universidade pública, a exemplo da UFC, os cursos a distância devem trazer possibilidades para mediar a formação do sujeito concreto (SAVIANI, 2013), para o desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos das massas trabalhadoras (VIGOTSKI, 2009), para aquisição da consciência da realidade como uma rica totalidade de numerosas relações e determinações diversas (MARX, 2008) e para que os indivíduos tenham condições de transformar a realidade de maneira revolucionária (SAVIANI, 2008).

Ademais, espera-se que esse estudo seja um incentivo para novas pesquisas e

que possa contribuir para novas análises teóricas. Defende-se que a verdadeira democratização do conhecimento se dá através da ocupação dos espaços da universidade pela classe trabalhadora e que esta possa ter acesso aos instrumentos necessários para sua elevação intelectual. Para isso, são necessárias condições objetivas e, portanto, maiores investimentos do poder público para a formação de professores na modalidade a distância. E vamos à luta!

REFERÊNCIAS

ABED. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Manole Educação, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/38663556/Censo_EAD_2016_portugues. Acesso em: 12 dez. 2020.

ALONSO, K. M. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD. Dinâmicas e Lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 2020, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc. [online]**, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400012>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EaD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do**

trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil:** democratização ou mistificação? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. *In:* LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 280-291.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Rev. Portuguesa de Educação,** Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

PRETI, O. (org.). **Educação a Distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PUCCI, B. Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. *In:* PUCCI, B. (orgs.). **Teoria Crítica e Crises:** reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

PUCCI, B. (orgs.) **Teoria crítica e crises:** reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores associados, 2012.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.** 8. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETI, C. *et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Editores Associados, 2009.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SCHEIBE, L. **Formação inicial a distância**: novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais? *In*: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UFC. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**. Coordenação do curso de Pedagogia EAD, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 dez. 2020.