



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

MARINALVA BATISTA DOS SANTOS NEVES

**LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
NA MODALIDADE DE EAD NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* - 2007 a 2019**

Salvador, Ba
2021

MARINALVA BATISTA DOS SANTOS NEVES

**LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
NA MODALIDADE DE EAD NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* - 2007 a 2019**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador na Linha de Direitos Sociais e novos Direitos, construção de sujeitos e cidadania, como requisito para a obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver Sá

Salvador, Ba
2021

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

N514 Neves, Marinalva Batista dos Santos

Limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EAD no Brasil: balanço da produção do conhecimento *Stricto Sensu* - 2007 a 2019 / Marinalva Batista dos Santos Neves. – Salvador 2021. 192 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Formação de Professores 2. Curso de EaD em Pedagogia 3. Marco Legal de EAD no Brasil 4. Balanço da Produção do Conhecimento I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37.018.43

TERMO DE APROVAÇÃO

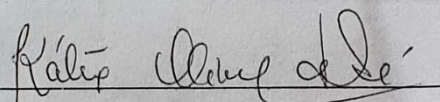
MARINALVA BATISTA DOS SANTOS NEVES

“LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA
MODALIDADE DE EAD NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
STRICTO SENSU - 2007 a 2019”

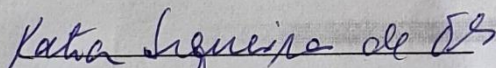
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Políticas
Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 19 de fevereiro de 2021.

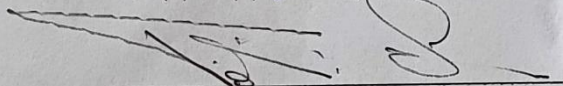
Banca Examinadora:



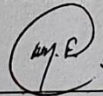
Prof.(a) Dr.(a) Kátia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)



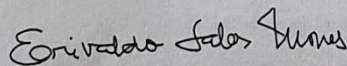
Prof.(a) Dr.(a) Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessôa Lepikson - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Márcia de Freitas Cordeiro - UNIJORGE



Prof.(a) Dr.(a) Erivaldo Sales Nunes - IFBA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o Autor de todas as coisas, por me honrar com mais uma vitória através da sistematização dessa tese. Esta foi gerada por “várias mãos” que contribuíram direta/indiretamente, através das diversificadas maneiras de elaboração, se constituindo como lastro para que eu me apropriasse dos conhecimentos necessários para atingir a síntese da realidade aqui apresentada.

Agradeço a minha avó, Maria Clara de Jesus, in memoriam, que me inspirou na vida e na tessitura da vida, pelo exemplo de resistência e a necessidade de manter acesa o desejo de ser eterna aprendiz.

Agradeço a Elizabeth Neves, minha dadivosa filha, pela colaboração e os afagos nos momentos de fadiga e pela construção do resumo em Inglês, certificada por Cambridge.

Agradeço a meus pais pelo dom da vida e as inestimáveis oportunidades que me deram para que eu adquirisse resiliência.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional em especial ao meu irmão Edson Batista, Sandra Batista e famílias.

Agradeço a tia, Prof^a Dr^a Irene Baptista de Alleluia Meyer, a primeira Pos Doc da família, que escolheu a Química inorgânica e a Alemanha para trilhar seus caminhos. Fonte inesgotável de inspiração.

Agradeço a minha eterna e etérea orientadora, in memoriam, Prof^a Dr^a. Nívea Fraga Rocha no Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pelo constante incentivo a prosseguir na pesquisa, com o Doutorado.

Agradeço a Universidade Católica do Salvador/ Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e ao Programa de Políticas Sociais e Cidadania ao possibilitar meu ingresso no curso.

Agradeço aos professores do Programa de Políticas Sociais e Cidadania ao colaborar com a construção do meu objeto.

Agradeço a Prof^a Dr^a Kátia Oliver de Sá pela competente intervenção sem deixar de ser amorosa, como diria Paulo Freire. Minha gratidão pelo acolhimento e competência na conduta da orientação da tese, que vem acompanhando e contribuindo na minha formação quanto pesquisadora; companheira, prestativa e atenciosa. Meu agradecimento por ter depositado sua confiança em mim, por contribuído positivamente para que a minha visão de mundo superasse a aparência, ao instigar a construção de uma pesquisa que trouxesse a possibilidade de novas formas de relações sociais, mais amorosas, justas e socialmente mais igualitárias.

Agradeço a Prof^a Dr^a Kátia Siqueira de Freitas que participou da minha banca de seleção e durante o meu ingresso no curso me incentivou a buscar minha licença no trabalho para dedicar-me integralmente a tese; desafiou-me a realizar ao doutorado sanduiche na Europa, além das prestimosas intervenções através do Grupo de Pesquisa.

Agradeço a ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação e Políticas Sociais e Cidadania, a Profa Maria de Fátima Lepkison que utilizando uma escuta sensível pode acolher a minha necessidade viabilizando a minha dedicação a tese.

Agradeço a coordenadora do Programa de Pós-graduação e Políticas Sociais e Cidadania, a Profa. Julie Sarah Lourau Alves da Silva pela atenção dispensada.

Agradeço banca pelas preciosas intervenções que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa: competentes, respeitosas, amorosas.

Agradeço aos Psicanalistas Claudinei Santos e Eduardo Silva pelas preciosas intervenções que me conduziram ao desenvolvimento pessoal, imprescindíveis para a manutenção do equilíbrio durante da pesquisa.

Agradeço profº Mestre Arnaldo Bispo de Jesus, doutorando, professor da UCSal, do curso de Engenharia de Software, pela contribuição valiosa na organização de minha ida para a Universidade do Minho, para realização do doutorado sanduiche. Sou grata pela competência, empatia, solidariedade e disponibilidade.

Agradeço a Roberta Hatti, responsável pelo setor de Relações Internacionais da Ucsal pelo empenho para que fosse efetivado meu doutorado sanduiche.

Agradeço ao Prof Drº José Pacheco, por se disponibilizar a ser meu orientador, na Universidade do Minho, no doutorado sanduiche.

Agradeço da Universidade do Minho por se colocar disponível para acolher projeto para o Doutorado Sanduiche.

Agradeço a todos os colegas, funcionários, professores e companheiros da Ucsal pelas trocas solidárias.

Agradeço a querida companheira do Programa Railda da Cruz e Christiane Tavares pelos nossos encontros acadêmicos para trocas de informações sobre as nossas pesquisas.

Agradeço aos gestores, coordenadores, professores, alunos e colaboradores do Programa por possibilitarem o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a SEC (Secretaria de Educação do Estado da Bahia) pela concessão da licença para realizar as investigações.

Agradeço a FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa) através de seus colaboradores pela participação na construção desse processo através da concessão da Bolsa a partir de um dado momento da pesquisa.

Agradeço a AJUPROF (Associação Jurídica dos Professores da Bahia), e a ACEB (Associação Classista de Educação da Bahia) através de seus diretores, advogados e funcionários pelo apoio na conquista de liberação através de licença para estudos bem como na concessão de desconto para cursar o doutorado.

Agradeço aos colegas e companheiros de jornada do Doutorado pelo acolhimento positivo e as interlocuções pertinentes.

Agradeço a minha revisora e a bibliotecária pela disposição, carinho e correção do meu trabalho.

Agradeço aos colegas de jornada na rede estadual de educação básica por serem resistência em defesa da escola pública de qualidade.

Agradeço aos que mesmo sem terem sido citados, foram cooperadores indiretamente no processo de desenvolvimento da pesquisa e da tese.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX apud MÉZÁROS, 2008, p. 23)

NEVES, Marinalva Batista dos Santos. **LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EAD NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU - 2007 a 2019.** 192 f. Tese (doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2021.

RESUMO

Esta tese foi produzida a partir da análise de pesquisas que tratam da formação de professores em Cursos de Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância (EaD). A questão central de investigação: Que indicadores de limites e contradições são possíveis identificar o conhecimento produzido sobre a formação em Pedagogia na modalidade EaD, considerando o que aponta a política do marco legal para esta formação e o balanço da produção de pesquisas *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2007 a 2019? O objetivo mais geral da pesquisa foi destacar indicadores de limites e contradições identificados no conhecimento do que vem sendo produzido sobre a formação em Pedagogia na modalidade EaD, considerando a política do marco legal e o balanço da produção de pesquisas *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2007 a 2019. Foi realizada pesquisa documental com balanço da produção do conhecimento, tendo como caminho metodológico um processo de identificação, mapeamento e análise de treze produções de mestres e doutores, que vêm estudando a formação de pedagogia na modalidade à distância no Brasil, considerando o período de 2007 a 2019, cujas produções encontram-se localizada em bancos da CAPES, IBICT e em repositórios de IES brasileiras; foi realizada uma análise de conteúdo da política do marco legal dessa oferta de modalidade de Educação à Distância para formação de professores em pedagogia para verificar na realidade desta política, indicadores de limites e contradições. Pelo processo investigativo foram identificadas e sistematizadas ações organizativas de articulação, mobilização e resistência, que vêm se constituindo frente às políticas de formação de professores, considerando o que indica a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE; analisou-se as determinações que provocam impacto na política de expansão a partir da reforma empresarial na educação e que alimentam contradições; ao sistematizar os dados e informações do campo empírico da investigação, também identificamos possíveis indicadores de superação da realidade. Os resultados e a conclusão da investigação sustentam a tese de que numa sociedade regida por interesses de classes antagônicas, fundamentada na exploração do trabalho humano, a formação do profissionais de pedagogia na modalidade a distância, regidos pelo marco legal das políticas de educação, coaduna com o processo de alienação mantenedora do sistema capitalista; a concepção da formação em pedagogia na modalidade à distância no Brasil, enquanto fenômeno social é proveniente de imperativos humanos, consolidados historicamente pelos interesses do capital, o que gera indicadores de limites e contradições que podem e necessitam ser evidenciados a partir de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Curso de EaD em Pedagogia. Marco legal de EaD no Brasil. Balanço da produção do conhecimento.

NEVES, Marinalva Batista dos Santos. LIMITS AND CONTRADICTIONS OF THE REALITY OF TRAINING IN PEDAGOGY IN THE MODE OF DISTANCE LEARNING IN BRAZIL: BALANCE OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE STRICTO SENSU - 2007 to 2019. 192 f. Thesis (doctorate) – Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2021.

ABSTRACT

This thesis was produced from the analysis of researches that deal with teacher education in Pedagogy Courses in the Distance Learning modality. As a central question of investigation, it started from the following central question: What signs of limits and contradictions can be identified in the reality of the knowledge produced about Pedagogy training in distance education, considering what the legal framework policy for this training points out and the balance of production of stricto sensu research produced in graduate programs in Brazil in the period from 2007 to 2019? The most general objective of the research was to highlight signs of limits and contradictions identified in the reality of the knowledge of what has been produced on Pedagogy training in distance education, considering the policy of the legal framework and the balance of the production of stricto sensu research produced in Programs Graduate Studies in Brazil from 2007 to 2019. Documentary research was carried out with a balance of knowledge production, with the methodological path of identifying, mapping and analyzing thirteen productions of masters and doctors, who have been studying the formation of distance education in Brazil, considering the period from 2007 to 2019, whose production is located in CAPES, IBICT banks and in Brazilian IES repositories; an analysis of the content of the policy of the legal framework of this offer of Distance Education was carried out to train teachers in pedagogy to verify the reality, limits and contradictions. Through the investigative process, organizational actions of articulation, mobilization and resistance were identified and systematized, which have been constituted in the face of teacher training policies, considering what the National Association for the Training of Education Professionals - ANFOPE raises; we analyze the determinations that impact the expansion policy from the entrepreneurial reform in education and that feed contradictions; by systematizing data and information from the empirical field of investigation, we also identified possible indicators of overcoming reality. The results and the conclusion of the investigation support the thesis that in a society governed by interests of antagonistic classes, based on the exploitation of human work, the training of pedagogy professionals in distance learning, governed by the legal framework of education policies, in line with the process of alienation that maintains the capitalist system; the conception of pedagogy training in the distance modality in Brazil, as a social phenomenon comes from human imperatives, historically consolidated by the interests of capital, which generates indicators the limits and contradictions that can and need to be evidenced from research developed in Postgraduate Programs stricto sensu graduation in Brazil.

Keywords: Teacher Education. Distance learning Course in Pedagogy. Legal framework of distance education in Brazil. Balance of knowledge production.

NEVES, Marinalva Batista dos Santos. **LÍMITES Y CONTRADICCIONES DE LA REALIDAD DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL**: Balance de la producción de conocimiento stricto sensu en el período 2007 - 2019. 192 f. Tesis (doctorado) - Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2021.

RESUMEN

Esta tesis se produjo a partir del análisis de investigaciones que abordan la formación del profesorado en Cursos de Pedagogía en la modalidad de Educación a Distancia (EaD). Como cuestión central de investigación, partió de la siguiente pregunta central: ¿Qué signos de límites y contradicciones se pueden identificar en la realidad del conocimiento producido sobre la formación pedagógica en la educación a distancia, considerando lo que señala la política marco legal para esta formación y el equilibrio de producción de investigación stricto sensu producida en programas de posgrado en Brasil en el período 2007-2019? El objetivo más general de la investigación fue resaltar signos de límites y contradicciones identificadas en la realidad del conocimiento de lo producido sobre la formación pedagógica en educación a distancia, considerando la política del marco legal y el equilibrio de la producción de la investigación stricto sensu producida en Programas. Estudios de Posgrado en Brasil de 2007 a 2019. Se realizó una investigación documental con un balance de producción de conocimiento, con el camino metodológico de identificar, mapear y analizar trece producciones de maestros y doctores, quienes han estado estudiando la formación de educación a distancia en Brasil, considerando el período de 2007 a 2019, cuya producción se ubica en CAPES, bancos IBICT y en repositorios IES brasileños; Se realizó un análisis del contenido de la política del marco legal de esta oferta de Educación a Distancia en la formación de profesores en pedagogía para checar la realidad, límites y contradicciones. A través del proceso investigativo se identificaron y sistematizaron acciones organizativas de articulación, movilización y resistencia, que se han constituido frente a las políticas de formación docente, prestar la atención que plantea la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación - ANFOPE; analizamos las determinaciones que impactan la política de expansión de la reforma empresarial en educación y que alimentan contradicciones; al sistematizar datos e información del campo empírico de investigación, también identificamos posibles indicadores de superación de la realidad. Los resultados y la conclusión de la investigación sustentan la tesis de que en una sociedad determinado por intereses de clases antagónicas, basada en la explotación del trabajo humano, la formación de profesionales de la pedagogía en la educación a distancia, regidos por el marco jurídico de las políticas educativas, en línea con el proceso de alienación que mantiene el sistema capitalista; La concepción de la formación pedagógica en la modalidad a distancia en Brasil, como fenómeno social, proviene de imperativos humanos, históricamente consolidados por los intereses del capital, que genera indicadores de límites y contradicciones que

pueden y deben evidenciarse a partir de investigaciones desarrolladas en Programas de Posgrado Graduación en estricto sensu en Brasil.

Palabras clave: Formación del profesorado. Curso EaD de Pedagogía. Marco legal de la educación a distancia en Brasil. Balance de la producción de conocimiento.

LISTAS DE FIGURAS

Quadro 01	Lista das produções <i>stricto sensu</i> identificadas em PPG de IES públicas e lançadas por regiões do Brasil	82
Quadro 02	Lista de produções <i>stricto sensu</i> identificadas em repositórios de PPG de IES privadas lançadas por regiões do Brasil	83
Quadro 03	Marco legal de indicadores de análise de dados e informações para extração em processo de análise de conteúdo em 13 produções <i>stricto sensu</i>	88
Gráfico 01	Quantidade de produções levantadas em PPG em IES no Brasil.....	91
Gráfico 02	Análise de produção <i>stricto sensu</i> por regiões brasileiras.....	92
Gráfico 03	Análise das áreas dos PPG em que foram produzidas as treze produções <i>stricto sensu</i> analisadas	93
Gráfico 04	Caracterização do sexo dos pesquisadores das treze produções <i>stricto sensu</i> , analisadas.....	94
Gráfico 05	Análise da formação dos treze pesquisadores	95
Gráfico 06	Análise da área profissional de atuação dos pesquisadores ...	95
Quadro 04	Elementos de análise do conteúdo extraído das 13 produções <i>stricto sensu</i> sobre as condições que regula o funcionamento das instituições de nível superior formadora de professores através da EaD, que são destacadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96.....	97
Quadro 05	Elementos de destaque sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 80.....	102
Quadro 06	Elementos que tratam do Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996	108
Quadro 07	Elementos sobre o Decreto 2.561 de 22 de julho de 1988.....	112
Quadro 08	Elementos sobre a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.....	114
Quadro 09	Elementos de análise sobre Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001.....	115
Quadro 10	Decreto no. 5.622 de 19 de dezembro de 2005	122
Quadro 11	Resolução CNE/CP No. 1 de 15 de maio de 2006	125
Quadro 12	Elementos de análise do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006	128
Quadro 13	Elementos de análise da Lei No. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação	129
Quadro 14	Elementos de análise do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.....	131
Quadro 15	Elementos de análise do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	134
Quadro 16	Elementos da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007	137
Quadro 17	Elementos de análise do Plano Nacional de Educação - PNE Lei No. 13.005 de 25 de junho de 2014	138

Quadro 18	Elementos de análise da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015	140
Quadro 19	Levantamento da caracterização bibliométrica das (13) produções <i>stricto sensu</i> identificadas e levantadas para análise da produção do conhecimento	170
Quadro 20	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (01).....	176
Quadro 21	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (02).....	178
Quadro 22	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (03).....	180
Quadro 23	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (04).....	181
Quadro 24	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (05).....	183
Quadro 25	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (06).....	184
Quadro 26	Indícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (07).....	185
Quadro 27	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (08).....	186
Quadro 28	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (09).....	188
Quadro 29	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (11).....	190
Quadro 30	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (12)	191
Quadro 31	Indícios sobre limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (13)	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEF	Constituição da República Federativa do Brasil
CEFET/RJ	Centro Federal de Educ. Tecn. Celso Suckow da Fonseca
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONED	Congressos Nacionais de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENANFOPE	Encontro Nacional Formação dos Profissionais da Educação
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDEP	Fundação do desenvolvimento da Pesquisa
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação
FUNDEF	Fundo de Fortalecimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
IUVB	Instituto Universidade Virtual Brasileira
LDB	Leis e Diretrizes e Bases da Educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRÓ-LICENCIATURA	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPIEnS/MEC	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Teoria da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UF	Unidade Federativa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Vale do Cricaré
UFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES E O CONTEXTO DO OBJETO.....	19
1.2	A INVESTIGAÇÃO: AS QUESTÕES NORTEADORAS DO OBJETO, PROBLEMA CENTRAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS.....	24
1.3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO.....	27
1.4	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA	30
2	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	32
2.1	A ORIGEM DO ENSINO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA VOLTADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO BRASILEIRO	36
2.2	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E DISCUSSÃO DO MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL	42
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO PELA REFORMA EMPRESARIAL DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	56
3.1	A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E CONTRADIÇÕES DIANTE DO AVANÇO DO ESTADO NEOLIBERAL	57
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL: IMPACTO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO A PARTIR DA REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO	63
4	AÇÕES ORGANIZATIVAS DE ARTICULAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA FRENTE AS POLÍTICAS DE DESMONTE DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	67
4.1	ANFOPE: HISTÓRICO E TRAJETÓRIA EM FAVOR DA LUTA PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	68
4.2	A ANFOPE E O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS FRENTE ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	73
5	O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> - 2007 A 2019: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL	78
5.1	CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA REALIDADE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> : ANÁLISE E DISCUSSÃO	89

5.2	PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO MARCO LEGAL	95
5.3	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE E SÍNTESE DA REALIDADE OBJETIVA, LIMITES E CONTRADIÇÕES DESTACADAS PELAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i>	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A – Quadro 19: Levantamento da caracterização bibliométrica das produções <i>stricto sensu</i> identificadas e levantadas para análise.....	167
	APÊNDICE B – Quadros (20 a 31) - Indicadores de limites e contradições identificadas e destacadas a partir da análise de conteúdo de 13 produções <i>stricto sensu</i> ...	172

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Dou início ao texto da produção desta tese, relatando parte da história da minha vida, enquanto fonte e alicerce do lugar de pesquisadora, que ocupa um espaço de formação no Programa de Políticas Sociais e Cidadania de uma universidade comunitária e católica em Salvador-Bahia.

Venho de uma família de iletrados e pobres. Destes, a pessoa que mais marcou a minha história foi minha avó materna, uma retirante. Moradora da roça, na fronteira com Sergipe, filha de casal misto (mãe branca e pai negro), única negra dentre os irmãos. Em 1916 é entregue para a madrinha para vir para a capital com a promessa de estudar. A *esperança* de que a escola daria a autonomia necessária para ter qualidade de vida levou-a a desapegar-se da família, dos amigos do “seu lugar” com a esperança de que a escola proporcionaria justiça social fugindo das circunstâncias. Contava-me que, quando estivesse formada, como sinal de lealdade e gratidão mudaria a vida da família, visto que viviam em extrema pobreza.

O sonho de felicidade que seria alcançado ao tornar-se letrada foi se transformando em indignação. Tornou-se trabalhadora doméstica aos 8 anos de idade e morreu analfabeta aos 73 anos. Ao fugir da casa da madrinha aos 15 anos, recebeu seu primeiro salário como doméstica e tentou retomar o contato com a mãe através das cartas, enviadas através da Empresa Correios e Telégrafos; pagava aos letrados para escrever.

Mais adiante, mãe de 8 filhos, fez questão de pagar, com seus escassos recursos de trabalhadora doméstica, para que os 8 filhos fossem alfabetizados. Segundo minha avó “a trilha da escola era a única que não levaria os filhos a se perder”.

A minha mãe ao ser alfabetizada assumiu a tarefa da escrita das cartas e posteriormente, coube a mim, como primeira neta. A carta pra minha avó representava mais do que o papel com selo, significava a única maneira de manter vínculo com a sua história. Esse apego de minha avó às letras transmitido a mim não era só vínculo cognitivo, mas afetivo, relacional como deveria ser a escola que ela tanto sonhou.

Durante muitos anos escrevi cartas para minha avó. Agora, não mais para os parentes que se perderam no tempo, assim como os sonhos de ir para escola.

Escrevia para os filhos que foram buscar mudanças de vida longe de sua terra natal, Salvador. As cartas significavam mais do que o instrumento que possibilitava a comunicação à distância e o encurtamento dela; as cartas eram a tecnologia que possibilitava a troca de informação, mas também de afagos.

Muito nova aprendi a lidar com a desesperança. Era frustrante para a minha avó constatar que a escola significava o intangível ao não conseguir manter os filhos frequentes nela. Ao mesmo tempo vivenciava o paradoxo de acreditar que estava nela a possibilidade de ter devolvida a *esperança*, autonomia, justiça, lealdade, gratidão, indignação, qualidades que deveriam ser inerentes ao valor da escola.

Diante de tal história de vida só me “enxergava” na sala de aula, num *locus* de aprendizagem em que pudesse transpor as barreiras de tempo, espaço e da homogeneidade. Nesse sentido, recupero o pensamento de Mészáros (2008, p. 13), que diz: “Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. Portanto, é nesta intenção que busquei fortalecer minhas intenções de educadora para consolidar a minha formação.

Nesta trajetória de vida, o meu interesse acadêmico pela sala de aula foi concretizado em 1985, quando iniciei minhas atividades no curso de Pedagogia. Na oportunidade, cursei a disciplina Educação à distância, como optativa, realizando através dela uma proposta de formação em serviço para professores da educação básica, através de módulos instrucionais.

Dei prosseguimento a esta prática formativa na Alcan – Alumínio Canadense, uma multinacional, em 1986, aonde realizava a formação pedagógica para os técnicos realizarem os treinamentos internos com os empregados, além de atuar como professora no supletivo de 1º grau. Buscando novas experiências submeti-me a processo seletivo e fui aprovada na Cimento Aratu, em 1987, enquanto uma empresa pertencente ao maior conglomerado econômico do país, Grupo Votorantim; trabalhava com a formação pedagógica dos técnicos bem como era responsável pela construção dos módulos instrucionais, conjuntamente com os técnicos de área.

Já pedagoga em 1989, mantive-me na formação a distância através de uma empresa privada em Salvador. Dava aula em cursos para a formação de professores de magistério na capital bem como em cidades vizinhas. Era uma época em que as

Universidades Estaduais davam seus primeiros passos, havendo poucos professores licenciados no interior do estado.

Em 1993, aprovada em concurso público, iniciei na rede estadual a função docente na Secretaria de Educação Estadual da Bahia – SEC, no Município de Salvador. Paralelamente, também atuava na rede privada com formação de professores no curso de Magistério.

Em 2007, fui aprovada em processo seletivo interno da SEC, através do projeto promovido pelo Ministério da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC. A partir deste momento desenvolvi minhas atividades profissionais no Núcleo de Tecnologia do Estado da Bahia¹. Além da função de professora/tutora trabalhei na organização de eventos e participei também de vários deles, entre os quais, 1º Encontro de Professores em Formação em serviço, pelo Núcleo de Tecnologia do Estado da Bahia de Salvador, NTE - 02, 1º Seminário sobre Recursos midiáticos na Educação Básica e a Oficina Aprendendo a aprender - Oficina sobre conteúdos digitais (fui autora e professora do projeto).

Tenho a percepção de que me tornei uma profissional através da práxis, que nas palavras de Kosik (2002, p.226) significa reconhecer que: “conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente a medida em que os ‘criamos’, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente”.

Através de uma escuta sensível diante das queixas dos professores frente a formação “pronta” que recebíamos via MEC e SEC Bahia pude formular a Oficina Aprendendo a aprender - Oficina sobre conteúdos digitais ². É uma formação que foi

¹ O Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, implementou, por meio da Secretaria de Educação a Distância, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), organizando os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), proporcionando a formação de especialistas em informática na educação, iniciada em 1999 cuja função é disseminar a cultura midiática, junto aos professores, nas escolas de educação básica do país. Em sua nova versão, o Programa instituído pelo Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007, intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional PROINFO, postula a integração e articulação de três componentes: a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC por meio de Portais, TV/DVD Escola e a formação continuada de professores e outros agentes educacionais.

² O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado que congrega um conjunto de processos de formação, dentre estes está o curso de Introdução à Educação Digital (40h), o curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e complementação local (projetos educacionais 40h), que compreende a Oficina. Entretanto, a informatização que está presente nas escolas nem sempre é referendada por um critério tecnológico ou pedagógico

sistematizada com o intuito de atender as necessidades específicas da comunidade escolar, relacionada a pesquisa em arquivos digitais, cujo conteúdo, lecionava cada professor. A Oficina foi organizada como uma possível resposta à queixa dos professores sobre o desconhecimento de fontes acadêmicas, em repositórios virtuais públicos de aprendizagem.

Dentre as queixas, os professores que participavam dessas formações promovidas pelo MEC/SEC, que tinham como objetivo disseminar uso das tecnologias em sala de aula, realizadas no Núcleo de tecnologia, na sala virtual, ou na própria unidade escolar, denunciavam o paradoxo de que alguns não possuíam computadores pessoais ou notebook para acompanharem o que foi desenvolvido nas atividades vivenciadas em aula, além de que inexistia computadores bem como rede de *wifi* nas escolas ou ainda alguns relataram que lecionavam em zona rural aonde não havia energia elétrica.

Nesta trajetória observei, que a aplicação parcial ou a ausência de aplicação nos seus respectivos planejamentos, por parte dos professores, do que era vivenciado nas formações, envolviam diversos fatores limitantes. Além dos já citados, denunciavam a situação das escolas em que lecionavam: ausência de laboratórios de informática ou laboratórios sem energia elétrica; ausências de rede de *wifi* ou quando havia era inoperante, laboratórios com computadores sem manutenção e turmas com mais de 40 alunos, o que tornava o trabalho inviável nos processos de acompanhamento das aprendizagens.

Somada a essas ausências gerenciais na escola, existia a não efetivação das políticas públicas de implementação dos laboratórios que assegurassem a devida assistência aos docentes no uso das TIC em sala de aula promovendo a inclusão pedagógica e social, completam esse quadro de carência total.

Algumas experiências vivenciadas por mim foram sistematizadas e compartilhadas através de participações em eventos científicos bem como, através de artigos publicados em livro e periódicos³. O NTE também promovia formação continuada para os docentes da rede estadual de ensino, na educação básica, oportunidade esta que nós, professores formadores, tínhamos a possibilidade de

³ Artigo publicado em livro: NEVES, Marinalva B dos S.; ROCHA, Nívea F. Competências docentes na Educação Básica. In: ROCHA, Nívea F; BARRETO, Maribel O. (Org.) **Educação, Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social**: Fazendo recortes na multidisciplinaridade. Salvador: Hetera, 2014.

prover ações formativas a partir da necessidade destes docentes não somente na sede do NTE mas também visitado as unidades escolares⁴.

Aprovada no mestrado do Programa de Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social da Fundação Visconde de Cairu - FVC, em 2010, desenvolvi a dissertação Formação de Professores na Pós Modernidade e a utilização do Acervo Digital – Uma Experiência Multidisciplinar numa Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio em Salvador – Bahia, aonde busquei investigar, junto aos professores que participaram da Oficina, qual a possibilidade metodológica desta, na organização do planejamento pedagógico e na efetiva aplicabilidade no ambiente de aprendizagem dos alunos nas escolas da educação básica da rede pública. Inquietava-me saber, que apesar da Carta Magna de 1988 estabelecer no país que educação é direito de todos, com princípios universais, redistributivo, com direitos públicos amplos e fundados na cidadania, ainda assim, havia vieses no amplo acesso à informação/formação

Em 2017, obtive êxito na seleção para o doutorado do Programa de Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL; em estudos desenvolvidos neste programa me propus a dar continuidade a essa discussão, analisando agora, os determinantes históricos que explicitam a formação de professores em pedagogia na modalidade à distância e que foram tratadas em pesquisas disponíveis nos bancos de dados da CAPES e IBICT, considerando uma investigação sobre a produção de mestres e doutores, que vêm estudando e pesquisando sobre a formação de pedagogos na modalidade à distância no Brasil, considerando o período de 2007 a 2019.

Essa experiência oportunizou uma reflexão sobre a formação de professores, na modalidade a distância, sobretudo quando identifiquei que essa modalidade de educação a distância tem assumido um espaço amplo no cenário das políticas públicas relacionadas à educação superior, especialmente quando analisamos o processo expansionista desta na formação de professores que atuam nas redes de ensino. Segundo Josso (2010, p. 69)

A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

⁴ Artigo publicado: NEVES, Marinalva. B. S.; ROCHA, Nívea F. Tecnologia da informação e da comunicação na formação de professores: os desafios da pós modernidade. **Revista Práxis educacional** (online), v. 13, p. 184, 2017.

A partir destas considerações preliminares introdutórias em que narro parte da minha formação posso reconhecer como meu passado exerceu um papel ativo na construção de minha identidade quanto profissional e como pessoa, assim como é possível enxergar a caminhada do passado e a atual no sentido de deslumbrar as responsabilidades profissionais que virão para um futuro breve.

Por reconhecer, enquanto professora da rede de ensino do estado da Bahia o comprometimento que tem a formação de professores, pretendi ressaltar nesta proposta de tese, os limites e contradições que vem assumindo a educação a distância (EaD) no Brasil, especificamente, tratando-se da formação dos professores, principalmente por vir a se apresentar como um grande mercado educacional para instituições superiores privadas, bem como também tem se efetivado através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que abarca instituições públicas legitimadas para a formação docente na modalidade presencial.

Nesse sentido entendi que a educação a distância no Brasil tem se efetivado em torno da implantação de novas tecnologias, bem como busca efetivar as políticas neoliberais para os países em desenvolvimento, com a promessas de expandir o acesso à educação. Diante do exposto, compreendi que essa é uma questão que precisa ser investigada, pois reforça a opção governamental em tomar a educação a distância uma tática política para a formação docente, revestida do sentido de democratização do ensino superior.

Para desenvolver a investigação que ora expus, destaco que os estudos que vim realizando, localiza-se no Grupo de Investigação em Políticas Públicas e Gestão Escolar – GEPPGE, que se insere na Linha de Pesquisa Direitos Sociais e novos Direitos, construção de sujeitos e cidadania do Programa de Política Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, que estuda e pesquisa problemáticas significativas que envolvem investigações relacionadas: a) aos direitos sociais instituídos como direitos fundamentais, a sua efetividade através das políticas sociais e debate em torno do processo de judicialização da política; b) aos direitos e políticas sociais focalizados em segmentos específicos da população, definidos em função da formação humana de sujeitos e cidadania.

Esta tese apresenta um movimento de investigação que leva em consideração as categorias limites⁵ e contradições⁶ da dialética, que são postas em movimento do pensamento desenvolvido na investigação científica para atender ao processo da pesquisa que levanta a realidade que fundamenta a produção do conhecimento no que concerne a política de formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância (EaD)⁷, a partir de uma investigação que parte do balanço da produção do conhecimento de treze produções localizadas em sendo 4 teses e 09 dissertações, que foram produzidas em Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior (IES), defendidas, entre o período de 2007 a 2019.

1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES E O CONTEXTO DO OBJETO

A oferta da educação na modalidade a distância vem crescendo na última década no Brasil. A implementação pela UAB, em 2006, favoreceu amplamente esse crescimento. O curso de pedagogia e das licenciaturas foram o carro-chefe, visto que o decreto de implantação da UAB assegurava a formação do professor da educação básica.

Art.1 Fica instituído o Sistema de universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

⁵ Cheptulin (2004, p. 74) afirma que: “Cada formação material particular não é eterna.” Denotando, portanto, o sentido de finitude que a matéria apresenta conseqüentemente: um início e fim. Essa característica da matéria de temporalidade é a causa de uma outra formação material. Todas as matérias são limitadas “[...] ocupa um lugar determinado e limitado no espaço”. Somente o mundo em sua totalidade que é infinito.

⁶ As contradições da sociedade nos remetem a Cheptulin (2004, p. 286-290), que afirma, que nas sociedades representadas pelo antagonismo está se manifesta na luta de classes. A contradição é representada através da unidade e a luta dos contrários. Segundo o autor ela não diz respeito somente aos contrários, tendo em vista que “[...] unir a contradição unicamente aos contrários significa considerar estes como dados, sob uma forma já pronta [...]”. Eles surgem e desenvolvem-se oriundos de outras formas do ser. É nas diferenças, elemento constitutivo da forma geral do ser, que são desenvolvidas as contradições. O autor afirma concordar com os autores que estabelecem relação com as fases iniciais da existência da contradição com a diferença.

⁷ Críticos ao *modus operandi* da EaD – Leher (2018), Gentili (1996), Taffarel e Lacks (2007) dentre outros pesquisadores – esboçam o conjunto da institucionalização da EAD, através do Estado brasileiro com suas contradições nas políticas de formação de educadores. Nesse panorama, um tema pungente é a subserviência por parte dos programas de EAD às políticas educacionais provenientes dos guias de organismos internacionais, cuja racionalidade sustenta-se no ideário neoliberal. Este projeto neoliberal instituído nas universidades através dos cursos de pós-graduação e graduações no Brasil está associada ao que Frigotto (2002, p. 21) apresenta como a necessidade superadora de entendermos as “dificuldades e desafios do estatuto teórico das ciências sociais e humanas e suas conseqüências para a humanidade neste início de século”.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2006).

Ter como prioridade o oferecimento de licenciaturas e de formação básica impulsionou a criação de diversos cursos de Pedagogia em todo Brasil. A maior concentração da oferta na região nordeste.

A proposta dessa investigação partiu do reconhecimento de que na formação do pedagogo na modalidade de Educação à Distância no Brasil é preciso reconhecer de que forma a efetivação desta política pública de formação de professores, na realidade, pode ou não estar fortalecendo os vínculos da formação humana de sujeitos que possam assumir seu papel de cidadania. (BRASIL, 2018, p. 8)

A configuração da rede de Educação Superior brasileira, que promove formação profissional em educação apresenta um total (88,2%) instituições de educação superior privadas e (11,08%) são públicas, considerando que destas, (4,35) é federal (5%) estadual e (2,4%) são municipais. (BRASIL, 2018, p. 8)

A oferta do Ensino Superior no Brasil vem sendo possível ser desenvolvida em decorrência do crescente incentivo do Estado às organizações privadas que lidam com oferta de educação em todos os segmentos, por meio de três grandes induções, que segundo Leher (2018, p. 59-60), são provenientes, inicialmente, por elevado incentivo ao setor privado e a pouca participação pública no fornecimento do ensino superior, a novidade da isenção tributária às corporações educacionais com fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a terceira indução estatal ocorreu para o setor mercantil efetivado pelos Governos que promoveram o FIES criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e ampliado pelo governo do presidente Lula da Silva.

Segundo o Censo de educação Superior 2018, dentre 2008 e 2018 a matrícula na educação superior aumentou (44,6%); o crescimento médio anual no período foi de (3,85%) devido a exigências da Lei 9394/96 que estipula prazo para que todos os professores sejam licenciados. (BRASIL, 2018)

Neste contexto de expansão do ensino superior, a educação a distância teve aumento quantitativo em 2008, segundo a pesquisa de Segenreich (2014, p. 93-97), baseado no Censo da Educação Básica (2010-2011). Desde este ano, já apresentava um contingente de duzentas mil matrículas para o Curso de Pedagogia. Há

prevalência do ensino privado de (79,3%) em 2010 e (78,2%) em 2012; além do que, mais da metade dos profissionais efetivaram sua formação em Pedagogia na modalidade a distância. Sendo 118.780 matrículas.

Sobre a formação promovida pelas licenciaturas, o Censo da Educação Superior de 2015 do INEP, houve aumento acima de (50%), com um crescimento médio de (4,5%) ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluíram cursos de licenciatura, sendo que o Curso de Pedagogia equivale a (44,5%) do total de matrículas, sendo um dos cursos mais procurados. (BRASIL, 2015).

Nesse avanço dos cursos EaD, identificamos é que as novas tecnologias modificaram o panorama dos ambientes de aprendizagem para os cursos ofertados nesta modalidade. Diante de tal contexto surge uma inquietação quanto às condições de formação voltadas para o pedagogo.

Os pesquisadores Taffarel e Riela (2013), Santos e Campos (2016), Leher (2018) destacam que nas diretrizes educacionais dos últimos anos, as indicações dos organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, atribuem enorme influência às políticas de formação docente por meio da modalidade EaD. Como vem sendo constatado nas pesquisas, a investigação sobre formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil vem apontando a necessidade de reconhecer os limites e contradições, que se coloca para esta formação de professores.

Estudos antecedentes de Santos e Campos (2016, p. 74) nos alertam para o fato de que muitas investigações ignoram que os processos constitutivos da “agenda e disposição das alternativas não ocorrem organizadamente, em estágios, passos ou fases; são dinâmicos, independentes e fluem pelo sistema todos ao mesmo tempo.” Não existe uma linearidade entre a percepção de um problema e uma conjectura de “solução”, defendida pelos partícipes e, a partir dela, aparecer o sentido da agenda. Ou seja, as medidas implantadas por um dado governo e as respectivas diretrizes, são recontextualizadas diante de correlações de forças, dimensões históricas e conceituais como ocorre no ensino EaD voltado à formação de professores.

A EaD na formação superior vem sendo incorporada em contínuos governos, que a utiliza como uma via de acesso para sobrepujar a defasagem educacional presente em diversas regiões do país. O discurso da democratização do ensino, por vezes, a coloca como fetiche, ou seja, como solução “quase mágica” dos problemas educacionais provenientes da ausência de oferta de ensino presencial. Ultimamente, esta, também tem se configurado como um elemento expansionista

do ensino superior privado, devido a sua característica de “fácil” captador de alunos, em vistas ao baixo custo que é ofertado; essa oferta maximiza os lucros devido ao pouco investimento que é feito para gera-lo e mantê-lo. (GOMES, 2013, p.13-14)

A legislação brasileira define no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a Educação a Distância como uma “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.” Entretanto, o que reconhecemos nas pesquisas antecedentes é a exploração cada vez menor dos momentos presenciais e ampliação dos momentos não-presenciais, de maneira que se torna difícil distinguir a “modalidade” como uma forma de educação, mas sim como um meio em sim mesmo onde o que prepondera é o instrumental.

Diante do crescimento da oferta de matrículas na EaD no Brasil voltada para a formação de professores em pedagogia é que reconhecemos a necessidade de investigar o que aponta os pesquisadores do *stricto sensu* sobre os limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil, dada as condições de oferta da formação, cujas implicações vem sendo apontadas pelas contradições que implicam na destruição da formação e desqualificação do trabalho docente. (TAFARREL; RIELA, 2013, p. 5 – 6)

Uma das questões que diz respeito em termos da formação em Pedagogia na modalidade de EaD tem sido em torno dos desafios que esse fenômeno trouxe à universidade que, ainda, à grosso modo, busca adaptar as tecnologias aos modelos tradicionais de ensino, no presencial ou na EaD, procurando minimamente ou nenhuma novidade nas práticas pedagógicas. Tal prática visivelmente trouxe pouca reflexão sobre a função da universidade diante das demandas contemporâneas, sob a égide da tecnologia educacional. Enquanto tentamos apreender as implicações desta demanda, as razões nos passam despercebidas, isso porque o momento já passou e a escola vive entre o não mais e o porvir. (GOMES, 2013, p. 21-22)

Este pesquisador deixa claro que as escolhas são realizadas pelas universidades, sem que seja levado em consideração as diferentes concepções pedagógicas. As propostas apontam também, em seu interior, algumas “características” que seriam específicas da EaD, diferenciando-a da modalidade presencial, como os recursos técnicos de comunicação, que atualmente têm obtido

avanço exponencial, pois permitem minimizar as distâncias e as dificuldades de acesso à educação por parte dos estudantes.

Há também, pesquisadores, tal qual Preti (2009, p. 48) que colocam, que apesar dos processos de interação no ambiente virtual serem realizados individualmente, não estão isolados, oferecendo situações de aprendizagem, de armazenamento e divulgação de dados, bem como de possibilidade de acesso às informações mais longínquas com agilidade.

Apresentadas como “tecnologias inovadoras da educação”, “novas tecnologias”, “elementos tecnológicos”, “mídias digitais”, “novas mídias”, “tecnologias educacionais”, “recursos técnicos de comunicação” as TIC apresentam nomenclaturas diferenciadas, pois, as consequências delas vêm transformando expressivamente o modo de vida e a produção do conhecimento. A princípio, dizemos que as TIC⁸ englobam os recursos agregados para comunicar e obter elementos que se utilizam de sistemas tecnológicos, satélites e redes digitais midiáticas, por exemplo: sistema de telefonia fixa e móvel, a informática com seus derivados, além da televisão e o a mídia impressa. (BUENO; GOMES, 2011, p. 54-59)

Mediante as questões levantadas pelos pesquisadores, as quais insere o objeto desta investigação em estudos antecedentes, avançamos em apontar os elementos centrais desta investigação: o problema, as questões norteadoras, a hipótese que aporta a tese proposta, assim como os objetivos que nos conduziram ao processo de desenvolvimento da pesquisa.

1.2 A INVESTIGAÇÃO: AS QUESTÕES NORTEADORAS DO OBJETO, PROBLEMA CENTRAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS

A partir da necessidade de analisar o campo empírico das produções *stricto sensu*, cujos enfoques dizem respeito ao objeto desta pesquisa, levantamos as seguintes **questões norteadoras** da investigação:

⁸ As TIC, são definidas, segundo (BUENO e GOMES, 2011, p. 54) como “ um conjunto de ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano de inúmeros profissionais de diferentes categorias e com o desenvolvimento da informática, da eletrônica e dos meios de informação e comunicação, surgiram novas questões que interferiram nas práticas e nas estruturas das instituições sociais e movimentaram as reflexões sobre processos, concepções e perspectivas do desenvolvimento humano numa sociedade urbana tecnologizada.

- Quais as bases das políticas públicas que alicerçam o marco legal que vêm se construindo os interesses sociais e históricos, que alicerçam a formação de pedagogos na modalidade à distância no Brasil?
- Quais os impactos da expansão das políticas de formação dos profissionais de educação na modalidade EaD, mediante as contradições impostas a essa formação e que crítica central vem sendo levantada sobre a qualidade ofertada pelas IES, mediante o avanço do Estado neoliberal?
- Que ações organizativas de articulação, mobilização e resistência vêm se colocando a Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE no enfrentamento as políticas de desmonte da formação dos profissionais de educação no Brasil?
- Reconhecer na realidade que caracteriza o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, que trata da formação de pedagogos na modalidade à distância, considerando o período de 2007 a 2019, as determinações que vêm alicerçando as contradições para identificar indicadores de limites e possibilidades de superação da realidade.

Mediante estas questões reflexivas preliminares, o **problema central** de pesquisa exigiu o seguinte delineamento: Que indicadores de limites e contradições é possível identificar na realidade do conhecimento produzido sobre a formação em Pedagogia na modalidade EaD, considerando o que aponta a política do marco legal para esta formação e o balanço da produção de pesquisas *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2007 a 2019?

Para desenvolver a investigação levantamos o seguinte **objetivo geral**: destacar indicadores de limites e contradições apontadas pela realidade do conhecimento, que vem sendo produzido sobre a formação de Pedagogia na modalidade EaD, considerando a política do marco legal e o balanço da produção de pesquisas *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2007 a 2019.

A demarcação temporal de vinte e um anos, que correspondente ao período de 2007 a 2019 para promover a investigação das produções *stricto sensu*, decorreu do reconhecimento histórico de previsíveis vieses políticos e ideológicos, assim como impropriedades lógicas e conceituais, que se multiplicaram contraditoriamente, ao longo do tempo de discussão por pesquisadores e que ganhou interesses diversos sobre a educação à distância para atender a política de formação de professores, anunciada na LDB/96, assim como o caráter subjacente da conclamação à harmonia

e ao desarmamento de espíritos de que parece se revestir o texto final da Resolução CNE/CP no, 1 de 2006. Este dispositivo define o curso de Pedagogia como uma licenciatura, o que atendeu às proposições de discussão de caráter nacional implantado em 1981 pelo MEC.

Para atingir ao objetivo geral da pesquisa, lançamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as bases de políticas públicas que alicerçam o marco legal que vêm construindo historicamente, indicadores de interesses sociais, que alicerçam a formação em pedagogia na modalidade à distância no Brasil;
- Levantar de maneira sistematiza os impactos da expansão das políticas de formação dos profissionais de educação na modalidade EaD, mediante indicadores de contradições impostas a essa formação e a crítica central que vem sendo levantada sobre a qualidade ofertada pelas IES, em vistas ao avanço do Estado neoliberal.
- Identificar ações organizativas de articulação, mobilização e resistência da Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE, que vêm se colocando no enfrentamento as políticas de desmonte da formação dos profissionais de educação no Brasil.
- Apontar na realidade do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida no período de 2007 a 2019, o que vem sendo proposto sobre o marco legal, que trata da formação em pedagogia na modalidade à distância, para reconhecer indícios de limites e contradições e identificar possibilidades de superação da realidade.

A totalidade concreta⁹ da variedade de dados, fatos e informações produzidas por pesquisas geradas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, cuja realidade objetiva nos permitiu produzir esta investigação e levantar a **hipótese estruturadora da seguinte tese**: Numa sociedade regida por interesses de classes antagônicas, a concepção de trabalho docente e de processos de formação e desenvolvimento profissional de professores em pedagogia, vincula-se a uma relação de forças, que

⁹ Segundo Lowy (1992, p. 96-97) a totalidade concreta dos fenômenos da realidade nos fornece elementos de um historicismo radical da doutrina de Marx, enquanto fundamento metodológico de estrutura histórica. A totalidade concreta, enquanto concepção dialética-materialista do conhecimento do real, para Kosik (1995, p. 61) significa, portanto, “um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento de sua autêntica objetividade do fenômeno; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.”

confronta interesses de variadas ordens advindas do poder do Estado; para atender a esse projeto, a formação de profissionais em pedagogia na modalidade a distância, coaduna com o processo de alienação mantenedora do atual sistema econômico capitalista; neste contexto, o marco legal da concepção da formação em pedagogia na modalidade a distância, enquanto fenômeno social vem sendo alicerçado e consolidado historicamente pelos interesses de mercado, gerando indícios de limites e contradições, que podem ser evidenciados a partir da análise da produção de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil; frente a essa realidade, destacamos, enquanto possibilidades de superação, a necessidade de mais pesquisas que discutam criticamente a realidade do que vem sendo proposto para os cursos em pedagogia na modalidade EaD, para que não seja naturalizada o caráter dicotômico e fragmentário que vem se materializando e que em contraposição seja reafirmada à docência como a base da identidade destes profissionais de educação.

Considerando a proposta de pesquisa para desenvolver a investigação desta tese, levamos em consideração as orientações de Kosik (1995, p. 37)¹⁰ que aponta um determinado método de investigação, pautado em três graus de desenvolvimento do pensamento científico, que permitem traçar e descrever o caminho teórico-metodológico para produzir uma pesquisa documental, cujos passos, passamos a expor:

1. Específica aproximação inicial do objeto, instituída pelo reconhecimento do marco legal que trata da formação de professores na modalidade à distância e pela análise de treze produções *stricto sensu* produzidas no período de 2007 a 2019 no Brasil para obter o domínio necessário do objeto, cujo material incluiu todos os detalhes históricos possíveis de serem aplicados à pesquisa;
2. Análise da evolução do conhecimento produzido sobre o objeto, considerando uma investigação minuciosa de treze produções *stricto sensu* produzidas no período de 2007 a 2019, considerando que estas produções foram localizadas em repositórios de

¹⁰ Por reconhecer a diferença entre o conhecimento sistemático-aditivo e o conhecimento dialético, há que se reconhecer uma grande diferença; nos propomos ao tomar a realidade como categoria dialética para essa investigação, enquanto um conjunto de fatos que se torna conhecimento humano, mas não de forma abstrata, mas dado por um sistema que tem base analítica e avança para desenvolver o pensamento do real numa totalidade de fenômenos observáveis, sem pretensão de alcance esgotável, dado que o objeto encontra-se em movimento da história produzida por homens e mulheres.

IES brasileira, em bases de dados de teses e dissertações da Capes e no Banco de Dados do IBICT/BTD;

3. Investigação da coerência interna das treze produções *stricto sensu* levantadas sobre a Formação do Pedagogo na modalidade a distância no Brasil, à nível de *stricto sensu*, considerando o que foi produzido nos cursos de pós-graduação para responder a uma análise de conteúdo das várias formas de desenvolvimento do objeto, pela via do balanço da produção.

Para atingir esses graus que organizam o processo metodológico e que alimentaram o nosso pensamento investigativo, passamos a seguir, em descrever o caminho realizado, enquanto um percurso do processo em que encaminhamos a pesquisa realizada.

1.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa documental está atrelada aos objetivos específicos propostos, considerando que inicialmente, mapeamos e levantamos a produção científica de mestres e de doutores que vêm estudando e pesquisando sobre a formação de pedagogos na modalidade à distância no Brasil, considerando o período de 2007 a 2019.

Avançando no processo de expor o percurso da pesquisa¹¹, realizamos uma investigação de caracterização bibliométrica¹² das produções *stricto sensu* sobre a formação de pedagogos na modalidade à distância no Brasil, considerando o período de 2007 a 2019. (APÊNDICE A)

¹¹ O processo mais abrangente e detalhado da investigação, encontra-se exposto no capítulo cinco desta produção de tese em três seções.

¹² A análise bibliométrica é uma ferramenta que promove o desenvolvimento de um papel relevante na análise da produção científica (no processo de identificação da amostra, considerando a natureza quantitativa, quanto qualitativa), uma vez que fornece indicadores da trajetória da produção desenvolvida, assim como a caracterização desta produção (dados demográficos), que são extraídos da própria produção desenvolvida por pesquisadores que produziram as dissertações e teses, objeto de análise. As sistematizações de informações elaboradas por esse processo de análise permitem a construção de quadros, tabelas e gráficos que identificam a trajetória histórica da produção analisada. Esse processo de análise admite a relação dialética entre métodos quantitativos e qualitativos, provocando no processo de leitura dos dados e informações uma unidade de fatores que muitas vezes se colocam em condições de reconhecimento de contradições e limites; essa perspectiva de análise se justifica na unidade ontológica dos fenômenos que são objeto do conhecimento a ser tratada na investigação que desenvolve a análise de produção do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 27)

Em seguida, buscamos resgatar em que bases históricas de fundamentos legais vem se constituindo os cursos de formação de pedagogos na modalidade à distância no Brasil, considerando uma análise do marco legal específico e de formação em EaD para outros cursos, voltados para outros segmentos do processo de escolarização, considerando uma análise que delimita o objeto de investigação, a partir de diretrizes e recomendações, que estão contidas na legislação mais ampla da educação brasileira. (Quadro 02)

A partir desta análise do marco legal, procuramos demonstrar de qual forma estão sendo desenvolvidos os estudos e pesquisas sobre a formação de pedagogia na modalidade de Educação à Distância e quais são os pesquisadores com mestrado e doutorado, que estão envolvidos nessas pesquisas, cujos resultados geraram nosso campo empírico de investigação, considerando um recorte temporal de 2007 a 2019. Os questionamentos levantados para desenvolver o processo de análise da caracterização bibliométrica das treze produções *stricto sensu* identificadas para compor nosso campo empírico, foram os seguintes:

- Qual a quantidade de produções levantadas em PPG de IES do Brasil, considerando as treze produções *stricto sensu* analisadas?
- Como estão distribuídas as treze produções *stricto sensu* analisadas, considerando a distribuição por regiões do Brasil?
- Quais as áreas dos PPG que produziram as treze produções *stricto sensu* analisadas?
- Qual a caracterização do sexo dos pesquisadores que produziram as treze produções *stricto sensu*?
- Qual a formação dos pesquisadores à nível de ensino superior, considerando das treze produções *stricto sensu* consideradas para análise?
- Qual a área profissional de atuação dos treze pesquisadores, cuja produção é foco desta pesquisa?

As definições das técnicas de coleta de dados, que foram desenvolvidas na investigação se colocam como as mais adequadas possíveis, assim como já foram experimentadas na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania e partiram de determinadas combinações, que se fizeram necessárias.

No campo teórico da investigação, avançamos em reconhecer em quais bases as políticas públicas vêm alicerçando os interesses sociais da formação de pedagogia

na modalidade à distância no Brasil. Identificamos ações organizativas de articulação, mobilização e resistência, que vêm se constituindo frente as políticas de formação e valorização do magistério, para levantar de maneira sistematizada uma análise crítica sobre o que vem sendo tratado pelas produções *stricto sensu* sobre a formação de pedagogos na modalidade à distância, considerando o período produzido entre 2007 a 2019 no Brasil, para reconhecer as bases políticas, sociais e pressupostos de desenvolvimento efetivo que estão atrelados à essa formação, considerando limites e contradições.

Para análise do marco legal, recorreremos à documentos oficiais relacionados à EaD, como leis, portarias, decretos e dados estatísticos de Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para o levantamento das produções de dissertações e teses em bancos de dados, utilizamos conectivos aplicados pela consulta Booleana, que permitiu desenvolver uma estratégia (conjunto de ações e táticas), criteriosamente relacionadas, considerando restrições, limites determinados pelo pesquisador. (SILVA, 2019, f. 1). Portanto, aplicando a consulta com operador booleano “AND” foi possível realizar a busca com precisão em função das palavras-chave lançadas, de maneira que as produções localizadas e baixadas são aquelas que atendem ao processo de consulta dessa investigação.

Foram identificadas e levantadas doze instituições de ensino superior que produziram teses e dissertações sobre a formação de Pedagogia na modalidade EaD, cuja organização e análise da produção, encontra-se exposta no capítulo cinco deste texto de tese a partir de três seções. Para substanciar o processo de análise das treze produções *stricto sensu* foram estruturados quadros em que sistematizamos dados e informações, considerando uma análise de conteúdo que teve como referência à proposta de Bardin (2011, p. 123-187).

Por fim, desenvolvemos na análise de conteúdo da totalidade das treze produções *stricto sensu* levantadas, indícios de limites e contradições da formação de pedagogia em EaD, considerando o reconhecimento do que vem sendo produzido na pós-graduação no Brasil e o que vem disposto no marco legal. (APÊNDICE B).

O recorte temporal para levantamento da produção *stricto sensu* foi delimitado no período de 2007 a 2019 para obter dados da realidade desta produção, cuja organização, análise e sistematização de dados e informações, encontram-se nas seções do capítulo cinco deste texto de tese.

Este caminho traçado para atender a investigação nos permitiu identificar as determinações que vêm alicerçando indicadores de limites e contradições do objeto e possíveis caminhos de superação, que apontamos no capítulo das considerações finais, em que a tese proposta se apresenta na forma de texto síntese.

1.4 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, na introdução, constam os elementos que consolidaram essa investigação, enquanto estudos antecedentes para situar a problematização do objeto que defendemos nesta proposta de tese. Apresentamos, também o caminho teórico-metodológico que foi construído a partir de elementos centrais que consolidaram o processo de investigação.

No segundo capítulo, apresentamos uma revisão de fundamentos históricos que abordam a expansão do sistema econômico capitalista, dando ênfase a contrarreforma liberal desenvolvida pela política social de formação de professores no Brasil. Para fundamentar esse capítulo, estruturamos duas seções: na primeira realizamos uma sistematização de revisão de pesquisadores que discutem a formação de professores no Brasil; na segunda seção, consideramos a necessidade de sistematizar fundamentos que esclarecem o marco legal da formação de professores na modalidade à distância no Brasil.

No terceiro capítulo realizamos uma discussão sobre as políticas brasileiras voltadas para formação do pedagogo na modalidade a distância no Brasil. Para empreender nesse processo, levamos em consideração a necessidade de expor na primeira seção fundamentos da política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacando as suas contradições; na segunda seção, com um foco crítico sobre a formação do pedagogo na modalidade à distância, explicamos que fator de qualidade imprime a formação do pedagogo na modalidade à distância.

No quarto capítulo, apresentamos ações organizativas de articulação, mobilização e resistência, frente as políticas de formação e valorização dos profissionais de educação. Para desenvolver a proposta, lançamos uma seção em que tratamos do histórico da ANFOPE e na segunda seção, seus movimentos a favor da formação de valorização para os profissionais de educação.

No quinto capítulo apresentamos o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, desenvolvendo três seções de sistematização empírica. Na primeira seção, apresentamos uma caracterização bibliométrica de treze produções identificadas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, cujo foco contribuiu para esclarecer o objeto que tratamos nesta tese a partir desta investigação. Na segunda seção apresentamos como vem se constituindo a formação do pedagogo na modalidade de Educação à Distância no Estado brasileiro, a partir do que aponta o marco legal; na terceira seção, apresentamos o que dizem os pesquisadores das treze produções *stricto sensu*, levantamos uma síntese da realidade objetiva da formação de pedagogos na Educação à distância, considerando a necessidade de apontar limites e contradições.

No sexto capítulo em que desenvolvemos nossas considerações finais, expomos uma síntese que respalda a tese levantada.

Não pretendemos com o recorte do campo empírico desta pesquisa, esgotar o tema que se apresenta amplo e imerso na complexidade do contexto educativo das políticas de educação superior no Brasil. As considerações que foram sistematizadas e apresentadas, apontam para a necessidade de reconhecermos e valorizarmos a EaD, enquanto possibilidade de expansão da educação superior neste país de tamanho continental, mas com interesses que não estejam alinhados com um projeto de educação pautado na condição de mercadoria.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Nesse capítulo expomos fundamentos que esclarecem as bases do sistema de Estado, que deu origem ao ensino na modalidade à distância e que desenvolve a formação de professores, cujo modelo societário instituído pela formação econômica capitalista tem se apresentado de maneira bastante perversa no seu processo de reproduzir as desigualdades dentre os povos em desenvolvimento no mundo. As sociedades que são fundadas na produção de mercadorias e na concorrência universal, conforme elucida Pereira (2013, p.1- 2), vem consolidando a construção dos sujeitos históricos como objeto do capital.

Tal modelo societário está instaurado desde o século XVI, com a expansão do mercado mundial, que se estabeleceu através da necessidade do capital manter e ampliar suas aquisições e assim, garantir o comando das funções produtivas de acumulação.

Existiram variadas maneiras de financiar o capital durante toda a história (na segunda metade do século XIX, principalmente). O destaque, atualmente, se caracteriza pelo avanço de maneira acelerada do capital monetário e a redução nos custos de transações financeiras. O capital monetário se apresenta como uma mobilidade associado a outras formas de capital como mercadorias e produção ascendente.

Existe uma tentativa de construção de um consenso de coesão social indicando a alienação de um sistema estatal, que assumiu historicamente, a função de buscar construir uma identidade e unidade nacional.

Este modelo de Estado, portanto, foi se adaptando aos procedimentos adotados pelos interesses de mercado, cuja referência de base consolidou as bases do modo de formação econômica capitalista.

Para Pereira (2013, p. 2), a certeza do controle da manutenção da sociedade capitalista está dependente de uma instância que se responsabilize pela manutenção das estruturas públicas, nesse caso o Estado. No Brasil, o Estado é conduzido pelo modo econômico de produção capitalista e a sua esfera política-administrativa está diretamente interligada a essa estrutura. Assim, Pereira (2013, p. 2) assegura que:

[...] tal processo está diretamente relacionado à divisão do trabalho e à extração, pelo capitalista, da mais-valia produzida pelo trabalhador, que é reconvertida em capital adicional; este, por seu turno, permite maior apropriação de mais-valia, que será transformada em mais capital adicional, e assim por diante, caracterizando, desse modo, a inesgotável busca de lucro pelo capital.

Essa afirmação nos esclarece que a existência das políticas sociais e educacionais oriundas do Estado capitalista está firmada na lógica reprodutivista do modo de produção capitalista. Nessa proposta de Estado não são promovidas políticas que desenvolvam equidade de direitos porque entram em contradição com negócios de uma política privada.

Pereira (2013, p. 06) ressalta que a política que opera especificamente para desenvolver as relações do sujeito com o mercado se apresenta como uma forma de socialização e que a política social é o “outro lado” indispensável da sociedade capitalista, sem o qual estaríamos com lutas de uns com os outros. Neste sentido, avança a autora, em afirmar que a política é determinada pelo sistema econômico, que se empenha paradoxalmente na proposição de manter os negócios que alimentam o sistema capitalista.

O aspecto que coloca uma sociedade, um Estado, fundado no capitalismo utilizando o argumento de uma sociedade livre, não é real. “Não existem privilégios” para ninguém, pois todos são livres e o que prepondera é o seu interesse, tal alegação preconizada pelo sistema capitalista suscita um conflito que se dissemina dentre todos eles. Desta maneira, o processo de exclusão é apresentado como natural, pois o Estado o transfere para a própria sociedade que a legitima. (BOTTOMORE, 1964, p. 211)

Marx e Engels (apud HARVEY, 2011, p. 80), destacam que a origem do Estado emana da contradição entre os interesses particulares e os da sociedade, que para assegurar o interesse comum domina os sujeitos e os grupos. Da mesma forma, podemos reconhecer entre o trabalhador e o mundo do trabalho, que o capital pode ser entendido como mecanismo de sua própria dominação.

Em períodos de tensões sociais, esse Estado assume a função repressora apaziguando o cenário. Para Paulo Netto (1987, p. 55) o Estado é marcado pelas amostras irreconciliáveis das diferenças de classes. Ele surge no momento e lugar onde existem as contradições entre as classes por terem direitos essenciais em disputa.

Desde a década de 1973, foram muitas as crises financeiras no mundo, que para Harvey (2011, p.14) trouxeram o aumento da centralização de riqueza e do poder em países que abraçou esse modelo. Kurz (1997, p. 85), afirma que a função do Estado Nacional, através dessa externalização, preserva a normalidade capitalista ao menos para uma parte da sua população, através da divisão do trabalho.

Nesta perspectiva, Harvey (2011, p. 21) afirma que na década de 1960 nos EUA e na Europa o trabalho se apresentou como obstáculo para o acúmulo de capital e bem como a solidificação de poder da classe capitalista. Visando formar uma fonte de trabalho barata, o capital, vem estimulando a imigração (mão de obra barata), investindo em novas tecnologias que economizam o trabalho, tendo como exemplo a estruturação do ensino na modalidade a distância, apesar do projeto de EaD apresentar-se dentro de uma aparência de democratização das oportunidades educacionais. Segundo Taffarel e Riela (2013, p. 7), “[...] acaba se mostrando uma tática para desqualificar os professores em sua formação e para manter na ignorância e desorganizada a classe trabalhadora”, criando para os educadores o fetiche da democracia na educação.

Da necessidade de expansão do capitalismo emerge a criação de uma economia que vem sendo denominada de globalizada, que para Furtado (2002 apud SHISHITO, sd, p. 1 - 2) essa globalização dos circuitos econômicos tende a se impor, independente da política adotada pelo país, semelhante ao que comandou o processo de industrialização que mudou a sociedade moderna. Dentro dessa ótica, a junção dos mercados e o enfraquecimento dos sistemas estatais de poder vêm gerando mudanças estruturais no que tange à crescente concentração de renda e formas de exclusão social em todos os países. Para Furtado (2002 apud SHISHITO, sd. p. 1 - 2): os desajustamentos causados pela exclusão social de parcelas crescentes da população surgem como o mais grave problema em sociedades pobres e ricas.

Sobre o modo de produção capitalista, Kurz (1997, p.109) assegura que este simula um sistema de concorrência universal por meio da ampliação da produtividade e da racionalização. Se dá por produto e por emprego de capital um “valor” menor dentro do respectivo sistema referencial capitalista. Assim, o processo capitalista abstém-se das condições do seu funcionamento. (KURZ, 1997, p. 112)

Nesse contexto, o Estado coloca para o setor privado, investido de oferecer serviços, através de recursos estatais, tornar-se mais eficaz e eficiente que o setor público. Por se tratar de um serviço com a finalidade de atingir grandes contingentes

populacionais, convencionou-se nomear de “público”, pois é executado através do setor privado “supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), então público não-estatal”. (TAFFAREL; RIELA, 2013, p. 4)

Entretanto, essa realidade não é possível ser modificada na forma como é regulado o sistema capitalista atualmente. As relações econômicas de produção foram expandidas no século XX trazendo consigo consequências irremediáveis para a humanidade, onde o Estado empenhado aos interesses do capitalismo vem retirando dos sujeitos a dignidade pois suas necessidades básicas não são atendidas.

Behring (2004, p. 16 - 17) coloca que determinações econômicas da política social vêm se apresentando, enquanto uma questão periférica no debate econômico mais geral de um povo oprimido pela ausência de direito à condição de cidadão.

Assim, na investigação do objeto desta tese que desenvolve a análise da produção do conhecimento para verificar a formação do pedagogo na modalidade de Educação à Distância, iremos destacar dados da realidade encontrada das investigações *stricto sensu* no Brasil para reconhecer os limites e contradições levantadas pelas pesquisas.

O debate sobre a política educacional voltada para a formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância nos permitiu reconhecer o grau das tensões políticas e educacionais que vem demarcando a formulação e a cobertura dessas políticas educacionais advindas de interesses do Estado brasileiro. Para dar conta desta questão, nos propomos a expor na primeira seção uma síntese de fatos e dados que tratam da origem desta modalidade de ensino no Brasil e na segunda seção, discorreremos analiticamente sobre fundamentos do marco legal que alicerçam historicamente essa formação de professores.

2.1 A ORIGEM DO ENSINO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA VOLTADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO BRASILEIRO

A educação a distância, a cada dia, tem ocupado maior espaço na formação dos profissionais. Segundo Freitas (2005, p. 57) essa aceitação decorre do fato de que “novas camadas da população buscam educar-se ou profissionalizar-se devido às rápidas mudanças e transformações em todos os campos do saber e da vida humana”. E no Brasil não acontece diferentemente.

Sobre a origem do ensino na modalidade à distância, Alves (2001, p. 2) destaca em seu texto em que discute a Educação a distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem, “[...] que inexistem registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil. Tem-se como marco histórico a implantação das Escolas Internacionais em 1904, representando organizações norte-americanas”. Esse pesquisador esclarece que existe uma lacuna sob ponto de vista histórico sobre os marcos iniciais de tal modalidade.

A proposta de Roquete-Pinto através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, é considerado como marco inicial da EaD no Brasil, com a criação de um plano sistemático de utilização educacional para acesso à educação. Criadas nos anos de 1930 e 1940, são referidas como exemplos de pioneirismo de EaD: o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (educação não-formal). (SARAIVA, 1996, p.16-27; FREITAS, 2014, p. 59).

O processo de EaD no Brasil ocorreu em várias etapas bem como em outros países da Europa, através da transmissão por correspondência, rádio e televisão, telefone e da informática. Atualmente processos da telemática e da multimídia são os mais utilizados. Os cursos por correspondência eram ofertados, no Brasil, visando formação técnica profissional para ingresso no mercado de trabalho. A partir da década de 1970, a EaD passa a contar com oferta de programas de teleducação, como, por exemplo, os desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho. (ALVES, 2001, p. 2-18)

Saraiva (1996, p.16-27) afirma que depois da década de 1960 se descobrem registros sem qualquer tipo de avaliação de programas de EaD implementados no Brasil. Mas, na década de 90 foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), no Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja atribuição era coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), posteriormente eliminada. Em 1992, surge a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e posteriormente a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SARAIVA, 1996, 16-27).

Existem algumas iniciativas de EaD no Brasil, as quais empregavam metodologias diversas, como o ensino por correspondência e os programas conduzidos pelo rádio:

Em 1937 foi criado o Sistema de Radiodifusão Educativa (SER) que buscava adaptar-se à realidade social e geográfica dos usuários, apoiado em diferentes metodologias, mas que, segundo alguns críticos, não representava o melhor instrumento para a alfabetização de adultos: “[o rádio e o cinema] podem ser auxiliares poderosos, mas nunca nos permitirão, sozinhos, uma solução do problema [...]”. (MOURA, 2017, p. 3)

Em se tratando dos programas de educação transmitidas através do rádio, Moura (2017, p. 3) indica a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), cuja proposta era alfabetização de jovens e adultos por meio das ‘escolas radiofônicas’, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Primeiramente, o MEB utilizava o rádio para articular o ensino para as classes populares. Contudo, após o Golpe de 1964, o projeto inicial foi alterado para a educação popular de massa. Josias Ricardo Hack (1998, p. 4) cita projetos que utilizaram o rádio como meio de instruir a população brasileira, ressaltando que a escolha pela utilização do rádio se deu pelo fato deste ser um meio de comunicação de massa abrangente e apresentar o caráter de praticidade. Dentre os projetos citados, está o Projeto Minerva, cujo “[...] intuito era proporcionar a interiorização da educação básica, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal em regiões onde o número de escolas e professores era escasso”. (HACK, 1998, p. 4)

O Projeto Minerva foi implementado pelo Governo Federal no ano de 1970, visava através do rádio contribuir para que os cidadãos brasileiros desenvolvessem suas potencialidades, como ser humano e como cidadão. A finalidade do projeto era interiorizar a Educação Básica, procurando suprir as deficiências na educação formal, em regiões aonde o quantitativo de escolas e professores era insuficiente. Foi uma experiência do governo como forma de enfrentamento para o elevado índice de analfabetismo no Brasil, demonstrado pelo censo de 1970, que expunha uma desigualdade regional no que tange a taxa de escolarização; como exemplo foi citado o Estado da Guanabara que apresentava uma taxa de 91,8% de alfabetizados, enquanto o Acre possuía uma taxa de 34,5%. (FURLAN; ZANATTA, 2014, p.14-15)

Peixe (2002, p. 20-27), ao descrever a Educação a Distância, cita o Projeto Minerva como “o primeiro programa criado, como solução de curto prazo para os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do País”. Destaca que o Projeto Minerva foi estabelecido como recurso de curto prazo para o enfrentamento das dificuldades de caráter econômico, social e político do país. Esse período ficou conhecido como o milagre brasileiro, cuja base para a educação era a preparação de

mão de obra visando a competição internacional. O autor reconhece, que na prática o Projeto Minerva contribuiu para a inclusão de propostas com uso de novas tecnologias educacionais.

As críticas assinalam o fracasso do projeto, mas apontam os cuidados que deveriam ser adotados em outras propostas vindouras na EaD. Em relação às iniciativas dessa modalidade de ensino desenvolvidas no Brasil na década de 1970, Alonso (1996, p. 57-74) sinaliza as que tiveram intensa intervenção governamental. Essa intervenção foi justificada, devido a necessidade de ampliar as ofertas educacionais que apresentavam como fundamento a formação mínima voltada para o mundo do trabalho onde experiências em EaD foram realizadas sem que fosse consolidado um sistema de ensino com ênfase nessa modalidade. Foram experiências que tiveram componentes ideológicos com o objetivo de manter o regime militar no Brasil.

Nesse contexto, Nunes (1994) afirma que:

Desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso, mas que, entretanto, em nossa cultura chama a atenção um traço constante nessa área: descontinuidade dos projetos, principalmente os governamentais. Entre as primeiras experiências de maior destaque encontra-se certamente, a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos através das ‘escolas radiofônicas’, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Desde seus primeiros momentos, o MEB distinguiu-se pela utilização do rádio e montagem de uma perspectiva de sistema articulado de ensino com as classes populares. Porém, a repressão política que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou o projeto inicial, fazendo com que a proposta e os ideais de educação popular de massa daquela instituição fossem abandonados. (NUNES, 1994, p. 2)

Segundo Alves (2001, p. 2-18), nos idos de 1980 -1990, houve avanço nas políticas de EaD no Brasil, devido aos projetos de informatização, bem como propagação das línguas estrangeiras. O pesquisador enfatiza que no início do século XXI, já se notava no país muitos cursos através de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, configurações de autoaprendizagem. Dentre os projetos de EaD, Nunes (1994, p. 78) destaca o Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho, ativo desde 1995 e Alves coloque que,

[...] trata-se de material impresso com versão em vídeo, distribuído por editoras licenciadas, que podem ser acompanhados pelo estudante em conjunto com teleaulas transmitidas em emissoras como a TV Globo e o Canal Futura. O estudante pode prestar exames (inclusive de cada matéria em separado) para o ensino fundamental e médio nas secretarias de educação de cada estado, realizadas segundo calendário e em locais apropriados, a fim de receber seu

certificado de conclusão. A Fundação não é uma instituição credenciada oficialmente, mas seu material didático atende ao currículo obrigatório definido pelo MEC. É uma fórmula que já atingiu mais de quatro milhões de pessoas nos últimos dez anos, segundo a instituição. (ALVES, 2001, p. 2 -18)

Esse foi um projeto desenvolvido pela fundação Roberto Marinho no qual o aluno podia assistir pela tv com auxílio de material. As aulas eram apresentadas por meio de histórias de personagens com situações do dia-a-dia, promovendo a assimilação e tornando a aula prazerosa. Nas aulas pela tv a metodologia é diferente do modelo tradicional de aula onde o professor é transmissor de conteúdo. As aulas são mostradas através de histórias de personagens como situações corriqueiras do cotidiano, facilitando a assimilação e não tornando enfadonho as aulas. (ALVES, 2001, p. 2 -18)

A consolidação do ponto de vista legal, somente ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da EaD se converte em objeto formal, consubstanciado em quatro artigos que compõem um capítulo específico: o primeiro determina a necessidade de credenciamento das instituições; o segundo define que cabe à união a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas e o terceiro disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância, e o quarto faz referência a uma política de facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implementação [...]. (SHECETTINI-SOUZA, 2005, p. 32)

Após a promulgação desta Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação a Distância, tem o reconhecimento legal numa série de documentos que buscam definir critérios e normas para a concepção de cursos e programas nessa modalidade através instituições de ensino.

A criação da Secretaria de Educação a Distância - SEED, em 1996, significava a intenção do Governo Federal em investir na EaD e nas novas tecnologias como uma das táticas para democratização e elevação do padrão de qualidade da educação brasileira. Este organismo se propôs a universalizar e democratizar a educação e o conhecimento, através dos programas de formação inicial e continuada, para todos os níveis e modalidades de ensino.

A oficialização da EaD contribuiu para o aumento da oferta de cursos na modalidade de educação a distância, no final da década de 1990 e início do século XXI. Mas o que demarca esse período, é o envolvimento das Instituições de Ensino Superior a ação mais concretiza do MEC para a implantação e implementação de

políticas públicas na EaD. Apesar das ações governamentais, não-governamentais e privadas os seus resultados ainda não foram suficientes para gerar um processo de aceitação governamental e social da dessa modalidade de educação no Brasil. Dentre os motivos, Nunes (1994, p. 07 - 09) destaca a descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública brasileira e certo receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos.

Nunes (1994, p.07 -18) discorre sobre os problemas que impediram o progresso e a massificação da modalidade de EaD, tais como:

- Organização de projetos-piloto, sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Falta de critérios de avaliação dos programas e projetos e inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- Descontinuidade dos programas, sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência de projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- Programas desvinculados das necessidades reais do país e organizados sem qualquer conexão exata com programas de governo;
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional.

Nunes (1994, p. 7 -18) declara que o grande problema é que, a EaD sempre foi vista como modalidade de ensino empregada como “panacéia para todos os males da educação brasileira.” (ALVEZ, 2002 apud COSTA, 2014, p. 18) Para este pesquisador, a educação a distância pode contribuir significativamente para o incremento da política educacional do país, devido as características geográficas de país continental que tem amplas regiões de dificultosos acessos, desde que sejam adotadas condições objetivas de reconhecimento de qualidade de oferta¹³.

¹³ Este conceito “qualidade de educação” é altamente problemático por ser polissêmico e difuso, por não poder expressar somente termos absolutos ou neutros, pois reconhecemos, que variando-se as finalidades da educação em vistas a uma dada política de interesses, modificam-se, também, as referências que são dadas ao sentido da qualidade. Portanto, não assumimos nessa tese um conceito para a qualidade em educação por não ser uma propriedade a ser requerida, quando forças hegemônicas de todas as ordens estabelecem juízos para essa categoria e a de certa forma promovem manipulação por ser socialmente construída e interpretada, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Kenski (2002) também ressalta problemas enfrentados no Brasil para a consolidação da EaD, destacando rupturas bruscas de projetos ofertados e a falta de continuidade dos programas por parte do governo:

A análise dos projetos em EaD desenvolvidos no Brasil, sobretudo pelo governo, no passado, nos mostra suas rupturas bruscas e descontinuidades. Trata-se de projetos políticos, mais do que educacionais, planejados por um determinado grupo e que eram sumariamente encerrados quando da mudança da orientação política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo. A determinação política e a elaboração 'em gabinete' destes projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. [...] Esta defasagem entre quem pensa e quem faz, resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e com o oferecimento de recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo, etc.) descompassados dos programas oferecidos pelas mídias (rádio e tv) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino. (KENSKI, 2002, p. 7)

Reconhecer os problemas do ensino em EaD objetivando a superação é um desafio no panorama educacional brasileiro. Essa possibilidade significa reconhecer que para além dos limites impostos pelos interesses governamentais é preciso fazer um grande esforço em romper com estruturas cristalizadas ao longo dos tempos em um Estado neoliberal.

Saraiva (1996), afirma que a oficialização e o crescimento da EaD devem conduzir à reflexão constante sobre o caminho até aqui percorrido:

Desde a década de 20, o Brasil vem construindo sua história de EaD. A partir da década de 70 ampliou-se a oferta de programas de teleeducação e, no final do século, estamos assistindo ao consenso de que um país com a dimensão e as características do nosso tem que romper as amarras do sistema convencional de ensino e buscar formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada seja direito de todos. (SARAIVA, 1996, p. 27)

Portando, em meados do século XX já havia interesse do governo brasileiro em buscar formas outras que consolidassem processos de ensino que ampliassem o acesso à educação escolarizada.

Nas primeiras décadas do século XXI, novos programas foram implementados pelo Ministério da Educação com o uso das novas tecnologias, ampliando a história da EaD no Brasil, que tem como lema a democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Mas é justamente nesse princípio que localizamos uma contradição de fundo, quando buscamos reconhecer nas políticas do governo, o que significa qualidade de educação em ensino à distância.

A criação e o desenvolvimento da educação a distância no Brasil indicam que a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na educação, abre inúmeras oportunidades para que, cada vez mais, os cursos à distância possam cumprir sua função social no processo de democratização do ensino público e de qualidade. Mas, a garantia da qualidade da oferta passa, necessariamente, por um processo de discussão sobre os aspectos históricos, legais e metodológicos que marcam a história de indicadores de resultados, que não vêm sendo favoráveis.

Considerando a necessidade de avançar com indicadores dessa possível realidade, apresentamos na seção que segue fundamentos históricos dos EaD no Brasil e uma discussão teórica do marco legal que vem sendo proposta pelas políticas de educação.

2.2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E DISCUSSÃO DO MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL

A referência inicial que temos sobre a modalidade de Educação a Distância surgiu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024, de 20/12/61. Embora apresentasse em seu texto legal sobre a EaD, no seu ínterim, uma contradição pois exigia como frequência mínima 75% de presença às aulas para que os estudos fossem validados sendo a mesma exigência do ensino presencial. Apesar do amparo da EaD nos níveis de Ensino Médio, de forma supletiva, tal amparo não se estendia aos níveis de graduação e pós-graduação; havia o art. 29, exigindo a frequência de forma obrigatória tanto por parte de professores como dos alunos às aulas. Sobre esta exigência, destacamos a ampla dificuldade de professores que vivem em regiões mais afastadas das áreas urbanas, as condições de acesso a internet, que são extremamente dificultosas.

Devido ao contexto social e político do período em que ocorreu o Golpe Militar em 1964, a base da proposta de educação foi reformulada, tendo em vista a mudança do contexto político, sendo necessária uma nova organização do sistema escolar. Desta maneira, a Lei n. 4.024/61 foi substituída pela Lei n.5692/71, que trouxe nova orientação dando ênfase à tendência tecnicista do ensino. O fundamento de base desta dessa Lei, enquanto política educativa de governo é manter a classe trabalhadora no ensino técnico, evidenciando assim um manejo da sociedade

capitalista na manutenção da reserva de uma massa de trabalhadores à serviço da mão de obra mais disponível e de menos condições de exigências salariais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 1971, havia reconhecido a EaD como supletiva. Mesmo transitando por meio da Lei, a educação na modalidade à distância com uso da tecnologia era discriminada como educação de menor qualidade. (BRASIL, 1971)

Nos anos 90, ocorreu uma mobilização da sociedade em torno da educação, surgindo em 1996, no Brasil, a Lei 9394/96, nova edição da LDB que ratifica, pelo menos no seu texto, o direito de todos à educação. Somente após a LDB, em 1996, é que a EaD passou a ser vista como possibilidade de ensino de complementação do processo de aprendizagem, podendo ser utilizada, principalmente, em situações emergenciais. Isso é reconhecido na Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 32 § 4º, em que é declarado 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, p. 54)

Como já tratado na seção anterior, a nova LDB foi promotora de uma certa flexibilização da educação após o secundário e a educação superior, entretanto essa discussão não esgotou as possibilidades de uma conduta autônoma pelas universidades, instaurando-se um novo espaço de discussão que proporcionasse o avanço da EaD no Brasil. (BRASIL, 1996) Esta nova LDB surge influenciada pelas premissas neoliberais disseminadas na *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 com financiamento das Agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Essa premissa de flexibilização inserida nas proposições em EaD e que são advindas de políticas neoliberais, desde a década de 90 do séc XX, refletiram diretamente no processo formativo de professores. O que se pode reconhecer é que políticas de formação aligeiradas e de barateamento dos custos dos processos formativos, interessa ao mercado da educação que vem crescendo absurdamente.

A educação superior exibida no Art. 43 da LDB apresenta como principal finalidade:

- I- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;

III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e divulgação da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela instituição. (BRASIL, 1996, p. 54).

O texto legal não faz alusão, mesmo que de maneira implícita, a um processo formativo que expresse caráter político em vista ao confronto com a realidade da educação brasileira situada na luta de classes. Durante toda a exposição do Art. 43, apresentamos no lugar da formação dialógica promotora da participação social a proposição da formação continuada de viés econômico com vistas a empregabilidade. É através desse discurso que a desigualdade de acesso ao conhecimento é ampliada por meio de processos formativos desumanizantes, no qual o conhecimento historicamente produzido, passa longe em produzir uma formação comprometida com a realidade social e cultural do povo brasileiro.

O Art. 80, lemos que:

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

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

Inciso 2º- A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação à distância.

Inciso 3º- As normas para a produção, controle e avaliação de programa de educação à distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas de ensino.

Inciso 4º- A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

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

II-concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III-reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 56)

Mesmo não expondo um conceito para educação a distância, nem menção de modelos mínimos para a implantação dessa modalidade, esta foi aprovada para atender a todos os níveis e modalidades de ensino no Estado brasileiro.

Segundo Demo (2012, p. 10):

[...] a LDB é uma lei “pesada”, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Não teria qualquer condição de passar com um texto “avançado”, no sentido de ser a “a lei dos sonhos do educador brasileiro”. Como o Congresso Nacional é sobretudo, um “pesadelo”, as leis importantes não podem deixar de sair com sua cara e são, pelo menos em parte, também um pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso “bom”. Não é, obviamente, nosso caso, pelo menos por enquanto.

Ao analisarmos o ensino superior, vimos, apresentado na LDB, no que se refere a garantia da qualidade da formação intelectual do indivíduo. Ao disponibilizar esse espaço para a educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, o texto legal impulsiona um processo formativo, repleto de limitações e que promove a mercantilização da educação brasileira de forma perversa. Assim, a lei afasta do Estado o encargo de grande provedor e atrela ao setor privado a responsabilidade no processo de “universalização do saber”, defendido na nossa última Constituição Brasileira.

Está exposto na Lei nº 9.394/96, no seu Art. 87, parágrafo 3º, inciso II - que os municípios, os Estados e a União deverão “[...] prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996, p. 57). Este artigo oferece o encaminhamento legal para a criação dos cursos ou programas em EaD. No §1º. do Artigo 80 dessa Lei é estabelecido a credenciação das instituições de nível superior, que oferecerão cursos à distância, destacando a efetivação através da União e que os respectivos cursos serão aparelhados e abertos em regimes especiais. Já o §2º, determina que a oferta e a certificação dos cursos na modalidade à distância ocorrerão por instituições credenciadas: “[...] os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim.” (BRASIL, 1996, p. 56).

A política de educação no Brasil é orientada, também, através da demanda de educação permanente, valendo a pena salientar a necessidade de flexibilizar o currículo. O texto legal apresenta contradições ao afirmar que zela pela qualidade da

formação a ser oferecida, contudo, admite que as tecnologias assumam um processo formativo que deveria ocorrer, integralmente, na modalidade presencial. É visível o que cabe de responsabilidade do Estado, para a sociedade civil; mas o que identificamos é que há um alargamento do mercado no campo educacional, assegurada por empresas, cujos interesses não contribui para a possibilidade de um processo formativo que vise superar a lógica desumanizadora que aflige a educação brasileira.

O Artigo 80, o §4º determina que a educação na modalidade à distância terá tratamento diferenciado. Esse tratamento compreende tarifas reduzidas para a difusão em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, permissão de canais com fins somente educativas, e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelas concessionárias de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 56).

O que a realidade aponta é que há regiões no Brasil que não apresentam meios de alcance de canais de radiodifusão; são regiões, aonde muitas vezes professor leciona na sede, mas reside na zona rural, sem alcance de tais mídias ou ainda ministra aulas em escolas que estão desparelhada de recursos das novas tecnologias.

Para reforçar o interesse pela formação em EaD o Artigo 80 da LDB 9.394/96 foi em seguida regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no Diário Oficial da União DOU, em 11 de fevereiro de 1998); este permitiu a criação de novas modalidades de cursos que agrupassem novos conteúdos, práticas pedagógicas inovadoras e procedimentos de avaliação. Através deste Decreto ficou definido também, a definição de educação na modalidade à distância e dispôs sobre as normas operacionais dos programas dispostos em treze artigos (BRASIL, 1998a).

A obrigatoriedade de credenciamento, não se distendeu aos cursos de educação na modalidade a distância de natureza livre e aos cursos de pós-graduação profissionais. O que não aconteceu para os cursos de docência de Ensino Superior (BRASIL, 1998a). A vigência do Decreto nº 2.494/98 se distendeu até 2005, quando foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005. (BRASIL, 2005)

O Decreto nº 2.494/98 foi criado no mesmo ano da Portaria Ministerial de nº 301, em 07 de abril de 1998, que normatizava os procedimentos de credenciamento de instituições de nível para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade a distância. Esta portaria colocou os procedimentos

imprescindíveis para os processos de credenciamento, compreendendo a efetivação da análise da Secretaria de Ensino Superior ou da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC e o Parecer do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1998b).

O Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no DOU, de 28/04/1998), teve a função de regulamentar o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, que alterou a redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98. O credenciamento das instituições ligadas ao sistema federal de Ensino Superior, da educação profissional em nível tecnológico, e do Ensino Superior dos demais sistemas (disponibilizados no Artigo 11) veio a alçada do Ministro de Estado da Educação e do Desporto. O Artigo 12, em sua alteração objetivada, estipulou que o credenciamento das instituições para a oferta de cursos a distância, dirigidas à Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico, passou a ser de competência das autoridades integrantes desse sistema (BRASIL, 1998b).

Mesmo diante de tantas mudanças realizadas através de Portarias e de Decretos advindos da Lei nº 9.394/96, destacamos nos estudos realizados que a educação traz no seu bojo a exigência de modificações significativas tanto na maneira de pensar como agir no que tange a organização do ensino e da aprendizagem na educação superior.

Levando-se em conta as alterações efetuadas na Lei nº 9.394/96, em 18 de outubro de 2001 foi criada a Portaria nº 2.253, que determinou que as instituições de Ensino Superior do Sistema Federal poderiam colocar na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores a oferta de disciplinas que possam utilizar de forma parcial ou não a metodologia da educação à distância.

Em seguida, essa Portaria foi revogada e substituída pela Portaria nº 4.054, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a). Em 2001, o Conselho Nacional de Educação organizou a Resolução nº. 01, de 03 de abril de 2001, que determinou as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (BRASIL, 2001). O Artigo 11 dessa Resolução (CNE 01/2001) postula que os cursos de graduação *lato sensu* deve conter, basicamente, provas e atividades presenciais. (BRASIL, 2001)

Este conselho, em 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica no nível Médio - Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro de

2002. (BRASIL, 2002) A Portaria nº 2.253/01, anteriormente mencionada, foi revogada pela Portaria de nº 4.054, de 10 de dezembro de 2004, que passou a normatizar os procedimentos de licença para oferta de disciplinas na modalidade EaD, em cursos de graduação reconhecidos (BRASIL, 2004).

A Lei n. 10.172/2001 ao instituir o Plano nacional de Educação (PNE) introduziu uma política educacional que valorizava a educação a distância.

Destacamos algumas metas que foram estabelecidas através do PNE:

- Iniciar, depois da aprovação do Plano a oferta de cursos na modalidade a distância, no nível superior de ensino, em especial no que tange a formação de professor para a tender a educação básica.
- De forma gradativa, ampliar a oferta formativa na educação a distância para todas as áreas estimulando a as universidades a participarem bem como as demais instituições de credenciadas educações superior.
- Incentivar a formação de recursos humanos para o exercício da educação a distância, em especial nas universidades. (BRASIL, 2001, p. 1)

Apesar desta lei representar uma reforma política em relação a educação na modalidade à distância, entendemos que teve o caráter de atender a necessidade do governo neoliberal em adequar o Estado às expressivas transformações que aconteciam no mundo capitalista.

Em 2004, a Portaria Ministerial nº 4.361 revogou a Portaria nº 301/98, já referida, e incluiu as prerrogativas para o credenciamento dos cursos requeridos pelas instituições. O MEC passou a utilizar o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC, esse sistema informatizado permite a inclusão de documentos, despachos e relatórios nos referentes processos, através da Internet, utilizando as tecnologias de informação; além disso, permite a interação entre as Instituições de Educação Superior e os órgãos do Ministério da Educação no transcorrer da tramitação dos processos, para seu acompanhamento e controle. (BRASIL, 2004b) Ainda, segundo essa portaria, os processos de credenciamento das instituições de ensino, a resolução dos cursos superiores e o aumento das vagas necessitam apresentar uma proposta que apresente, além de uma apreciação crítica, critérios de responsabilidade social das instituições de educação superior, com vistas a redução das desigualdades sociais e regionais bem como ações de âmbito afirmativos, promotores de igualdade de condições com o olhar voltado para à inclusão social. (BRASIL, 2004b)

Em 2005, foi promulgado o Decreto 5.622, que revogou os Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o de nº 2.561, de 27 de abril de 1998, publicado no

D.O.U., de 20/12/05. Este Decreto de nº 5.622/2005 regulamentou os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 no que se refere as questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos na modalidade de Educação a Distância. No Artigo 1º desse Decreto encontramos a definição do que se entende como educação a distância:

[...] 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, p. 1).

Este decreto determina que o credenciamento de instituições ofertantes de educação na modalidade a distância EaD deverá ser solicitado por instituições de educação superior credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, de acordo o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, bem como ratifica o Artigo 9º do referido Decreto. (BRASIL, 2005) Até o momento, os cursos ocorriam de forma esporádica na forma de supletivo (telecursos).

O Decreto previa que a solicitação de credenciamento para a EaD deveria ser encaminhada juntamente com os documentos necessários que comprovem a existência de estrutura física e tecnológica e de recursos humanos apropriados e satisfatórios à oferta da educação superior a distância, de acordo com os pré-requisitos fixados por esse Decreto atendendo aos indicativos de qualidade próprios (BRASIL, 2005). Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo a avaliação, os estágios, a defesa de trabalhos ou a prática em laboratório, segundo o Artigo 1º, §1º, do Decreto nº 5.622/05, deveriam ser efetuados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados. (BRASIL, 2005) Acrescenta, ainda, que o oferecimento de cursos superiores na modalidade EaD está condicionada à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, excluindo a autorização para as instituições que apresentam autonomia, exceto os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e de Psicologia. (BRASIL, 2005)

O Decreto traz a exigência de que os cursos em EaD, ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estadual, devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional oferecido pela instituição no momento do credenciamento (BRASIL, 2005). Esse Decreto determina, que a instituição que pretende ofertar cursos a distância deverá provar capacidade quando da solicitação do credenciamento. Estabelece que os cursos e programas na modalidade a distância

comprovem seu alinhamento em relação aos fins, aos princípios e aos objetivos da educação nacional, às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação para os referentes níveis e modalidades educacionais e aos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. Esses Referenciais são definidos pelo Ministério da Educação objetivando o desenvolvimento e a avaliação dos processos de ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2007g)

As avaliações que dirigem à promoção, conclusão de estudos, assim como, à obtenção de diplomas ou de certificados devem estar explicitadas no projeto pedagógico, de modo que o resultado de exames presenciais prepondere sobre o resultado de outras modalidades avaliativas na modalidade EaD. (BRASIL, 2005)

Esse Decreto prevê ainda a revalidação dos diplomas de cursos realizados em instituições estrangeiras, determinando que sejam revalidados por universidade brasileira, segundo a legislação vigente. (BRASIL, 2005) Ainda, citando esse Decreto, a universidade poderá requerer do portador de diploma estrangeiro, para tal fim que o aluno complemente os estudos, provas ou exames. (BRASIL, 2005)

A Portaria nº 873, instituída em sete de abril de 2006, em caráter experimental (BRASIL, 2006c), autoriza com base no Artigo 81 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de cursos superiores na modalidade a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior como programa de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentada pelo MEC. Essa autorização experimental teve prazo de vigência de dois anos.

No ano de 2006, foi criado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Esse Decreto dá abertura para a criação de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia e em Psicologia, na modalidade EaD, que deve ser submetida, concomitantemente, à apreciação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, antecipadamente à autorização do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a).

Esse Decreto, no Artigo 67, estabelece que a solicitação do pedido de credenciamento de instituição de educação superior para EaD tramitará em conjunto com o pedido de autorização de, pelo menos, um curso superior na modalidade a distância. No que se aplica ao credenciamento de instituições para oferecimento de cursos e programas de Mestrado e Doutorado na modalidade a distância, determina

que estes fiquem sujeitos à competência normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à expedição de ato exclusivo que o autorize (BRASIL, 2006a). O ato de autorização de credenciamento para EaD, oriundo do processo de solicitação protocolado na forma do seu Artigo 1º, explicita que a abrangência para a atuação da instituição de Ensino Superior na modalidade de educação a distância, para fins de realização dos momentos presenciais obrigatórios, inclui a sede da instituição, acrescentada os endereços dos polos de suporte presencial.

Já o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, descreve o polo de apoio presencial como a unidade de apoio operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades de cunho pedagógicos e administrativos relativos aos cursos e programas oferecidos a distância (BRASIL, 2006b). Através deste Decreto foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, (UAB) admitindo que mais instituições fossem credenciadas, quase que simultaneamente. Os processos foram enviados através da abertura de editais específicos. (BRASIL, 2006b) O artigo 1º desse Decreto institui Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em IES públicas, objetivando desenvolver a modalidade de educação a distância e tendo como finalidade a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006b) Esse sistema procura cumprir finalidades e objetivos socio educacionais, em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância, por instituições públicas de Ensino Superior em articulação com polos de apoio presencial. (BRASIL, 2006b)

O polo de apoio presencial é caracterizado, no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como no Decreto nº 5.773/2006, como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de Ensino Superior. (BRASIL, 2006a)

Esse polo de suporte presencial deverá ter uma infraestrutura e recursos humanos apropriados a execução das etapas presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB; a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB serão coordenados pelo Ministério da Educação.

Somente em 10 de janeiro de 2007, foi criada a Portaria Normativa nº 2, que determinou os procedimentos de regulamentação e avaliação da educação superior na modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2007f)

O Decreto 6.303/2007 altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Diante das sucessivas modificações no processo de implantação da EaD no Brasil, o Ministério da Educação, em meio as inúmeras contradições aparentes, visíveis, apresenta preocupação com a qualidade dos cursos ofertados, presentes na última versão dos Referenciais de Qualidade, publicada em agosto de 2007 (BRASIL, 2007a), assim como nos instrumentos de avaliação do INEP para a Educação Superior na modalidade à Distância

Existe um contraponto entre o discurso da Constituição Federal que situa a igualdade, a LDB que cita qualidade e a realidade que reduz o acesso apenas à categoria do ingresso, que nos leva a acreditar que as políticas educacionais, não atendem de forma plena os anseios, da população, no que tange a busca pela formação no ensino superior. É basilar garantir a permanência no curso e a qualidade da formação. A contradição que existe entre discurso jurídico e prática incita a banalização na oferta da EaD, propiciando um crescimento espantoso dessa “pseudoformação” e conduzindo os processos formativos a níveis catastróficos, como vamos expor, no capítulo cinco desse relatório de pesquisa.

Os instrumentos de avaliação foram homologados em 08 de novembro de 2007 pelas Portarias nº 1.047 (BRASIL, 2007c), nº 1.050 (BRASIL, 2007d) e nº 1.051 (BRASIL, 2007e), as quais deliberaram os critérios para o credenciamento de instituições para oferta de curso na modalidade EaD, credenciamento de polos presenciais e autorização de cursos na modalidade a distância. Entretanto, tais instrumentos não refletem em sua inteireza os anseios da população em ter uma educação superior de qualidade e nem os dados apresentados conseguem modificar os processos formativos existentes de modo que atendam aos anseios de educação transformadora da realidade política, econômica e social.

Havia um número elevado de profissionais sem curso superior para trabalhar com a educação, mesmo a destinada para os anos iniciais do Ensino Fundamental,

1ª a 4ª séries (antes exigido apenas o nível médio de formação de professores); contudo, a disponibilidade tecnológica preconizada pelo MEC através de curso na modalidade EaD, gerou expectativas para que os professores atualizassem seu currículo profissional. (SAVIANI, 2005, p.1). No entanto poucas instituições de Ensino Superior ofereceram programas especiais para essa demanda.

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo o Decreto nº 6.755, em que anuncia:

Art.1º- Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009)

Dentre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consta, no inciso IV do Artigo 2º, a preocupação com a qualidade dos cursos de formação, abrangendo os da modalidade a distância: “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas distintas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância”. (BRASIL, 2009)

Arelada a preocupação com a qualidade, a instrução normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013, dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD.

Já o Decreto nº 9.057/2017 vem regulamentar depois de vinte anos depois o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, cuja Resolução CNE/CES 1/2016 propõe Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Dentre outros aspectos o decreto determina:

Art. 1º o conceito de educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, descrevendo a formação dos protagonistas as políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, dentre outros.

Art. 2º apresenta a oferta educação básica e a educação superior levando-se em consideração as condições de acessibilidade nos espaços e meios utilizados.

Já no capítulo III, deste mesmo decreto no § 2º é ressaltada a permissão do credenciamento de instituição de ensino superior *exclusivamente* para oferta de

cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância. (p. 454 – 459), estabelecida através da Portaria Normativa Nº 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017.

De acordo com a portaria MEC Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019, que revogou Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, as IES poderão ofertar uma carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga horária total do curso. (BRASIL, 2019)

De acordo com a UNESCO (1998), a EaD apresenta-se como uma inovação nos sistemas educativos devido a sua potencialidade em criar, flexibilizar e de utilização intensiva das tecnologias, de metodologias de aprendizagem que possibilitam responder às urgentes e atuais solicitações de demandas sociais, até então não reconhecidas ou inexistentes. Dessa maneira, destaca:

[...] las enseñanzas abiertas y a distancia tienen un carácter innovador, por su método, por su flexibilidad para facilitar cualquier tipo de aprendizaje y reponder a las demandas más variadas, por el uso intensivo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, por su economía y escala y porque exigen el compromiso personal con el auto aprendizaje[...]. (UNESCO, 1998, p.16)

Na luta por uma educação de qualidade, reconhecemos que temos uma Lei de Diretrizes e Bases, que se apresenta com muitas fragilidades, sem diretrizes estabelecidas e que abre brechas para muitas interpretações de interesses amplos.

Nas formulações da política em que reconhecemos a proposta da educação à distância e mais especificamente a formação do pedagogo, o que identificamos é que a EaD é apresentada como um mecanismo legítimo de formação do professor, sendo defendida nos ambientes acadêmicos de ensino e pesquisa, como processo eficaz na democratização do conhecimento científico e profissional, e promovendo a condução do método de “reeducação” política, atualmente, basilar veículo da politização do docente.

As inovações tecnológicas aplicadas na educação à distância, longe de serem “variáveis independentes” com poder fetichizado autônomo, estão altamente associadas às relações de poder político-econômico e que, portanto, respondem as políticas que fortalecem as demandas que nascem dessas relações.

Nessa revisão histórica instituída pelo marco legal, que vem gradativamente formalizando a expansão do ensino em EaD em nosso país podemos verificar como

o Estado Brasileiro na contemporaneidade vem consolidando em suas manobras para atender as exigências diretamente afetas ao capital, deixando de cumprir as funções que dizem respeito - mesmo num Estado burguês – aos chamados direitos sociais, entre os quais a educação com qualidade. Nessa realidade, observa-se uma forte conformação legal de poder político, que paulatinamente vai naturalizando os processos caóticos de educação para atender aos organismos internacionais, que controlam os países em desenvolvimento para não deixarem de ser colônia explorada por grandes potências mundiais.

Avançando nesta análise histórica, expomos a seguir, o impacto da política de expansão a partir da reforma empresarial na educação superior brasileira, considerando o que vem sendo proposto para a formação de professores em EaD.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA EXPANSÃO PELA REFORMA EMPRESARIAL DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As políticas de formação do pedagogo à distância está por exigir reflexões críticas, frente aos interesses que alimentam a expansão da reforma empresarial na educação e os interesses postos pelo mercado de trabalho¹⁴.

Na formação de professores, a existência de um forte aparato legal, deveria ser assegurado aos estudantes de licenciatura em Pedagogia uma educação com qualidade e com consolidada preparação para o campo de trabalho.

Tecnicamente a divisão social do trabalho interfere no desenvolvimento dos trabalhadores. A maneira de como se dá a apropriação dos meios de produção, inferem diretamente tanto no sistema educacional, bem como, de forma específica concebida para a formação do Pedagogo, seja na formação presencial ou na modalidade de Educação à Distância, cuja realidade expressa comprometimentos ideológicos de caráter político que contrariam os interesses da classe trabalhadora.

Sobre a EaD, embora, os organismos de governo apresentem indicadores de benefícios para o campo educacional, entretanto como argumenta Almeida (2002, p. 60), exige-se sobre esses indicadores “[...] reflexão sobre a concepção de aprendizagem que deverá revestir a utilização de novas tecnologia na prática docente”.

A educação a distância, enquanto uma política que incorpora novas tecnologias e que propaga a democratização da educação superior, está sob a mira de críticas severas, principalmente quando se considera o seu emprego para a formação docente no ensino superior; há indicadores de deficiência que são destacadas por Giolo (2008) e Silva (2016), que apontam comprometimento com a formação aligeirada e até aspectos relacionados a condição de precarização do trabalho docente, que esta formação pode gerar.

¹⁴ Tomamos a categoria “Reforma Empresarial em Educação” como essencial na compreensão da política de expansionista que vem sendo delineada pelo liberalismo econômico, enquanto investida mundial da crise do capitalismo. Na seção 3.2 produzimos uma explicação mais esclarecedora desta questão.

Para aprofundar essa questão, na primeira seção deste capítulo, tratamos do caráter da política de expansão da formação do pedagogo na modalidade à distância no Brasil, considerando um destaque para os limites e contradições diante do estado neoliberal.

Nessa seção tivemos a possibilidade de sistematizar elementos de pesquisas que apontam dados empíricos de investigações concretizadas e que levantam o reflexo da falta de efetivação de políticas educacionais que estejam realmente comprometidas com a formação do Pedagogo na modalidade a distância no Brasil.

3.1 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E CONTRADIÇÕES DIANTE DO AVANÇO DO ESTADO NEOLIBERAL

O neoliberalismo concebe a educação a partir da sociedade baseada em um livre mercado, que tem uma lógica que lhe é própria em produzir o avanço social dito com qualidade, mas depurando a sua ineficiência através da concorrência. No esforço que é colocado pelo Estado aos cidadãos a ideia de produção de uma vida melhor através do esforço individual de cada um definindo o seu lugar na sociedade de classes. É desta perspectiva de visão de realidade social que emergem as finalidades que o Estado neoliberal atribui à educação.

Em tal concepção de Estado, segundo Freitas, L. (2018, p. 31), “[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado.” Nesse sentido, afirma, ainda, o pesquisador: “Essa é a sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência.”

Na política nacional que preconiza a formação em pedagogia no atual modelo de Estado brasileiro, desenvolve-se historicamente com várias contradições, que precisam ser reconhecidas. Em se tratando da formação de profissionais para a educação num Estado neoliberal, o sistema educativo reflete as suas características através de ideias políticas econômicas que protegem o setor privado, eximindo o Estado de assumir a responsabilidade de uma real educação dos cidadãos. Dessa maneira, o espaço de inserção da iniciativa privada, na formação de professores, foi aberto e assegurado por meio de Leis e Decretos, a partir da década de 1990 e embora que inicialmente pensada para a esfera pública, posteriormente foi

sobrepujada pela iniciativa privada que forçou o Estado a abrir mão de suas funções sociais em primazia.

Neste cenário o Banco Mundial tem assumido destaque no contexto de políticas públicas neoliberais no mundo. Nesse interesse, paulatinamente, a educação vem sendo privatizada, posta numa relação custo benefício renunciando a sua função política e social. No contexto expansivo de marco legal, que muito pouco é considerado em sua integralidade, como já foi destacado no diálogo com pesquisadores no capítulo anterior, destacamos a análise de Nemeriano (2007, p. 20), que ainda, reforça que

As atuais políticas educacionais, apenas, dão continuidade ao projeto do capital de atrelar a educação à função de preparar para o mercado de trabalho, possibilitando aos indivíduos, que se apropriarem de novas competências, a oportunidade de se tornarem empregáveis.

Portanto, são muitos os pesquisadores brasileiros que apresentam essa análise de que a concepção de Estado neoliberal é inimiga da qualidade social da educação. Mediante a necessidade de reconhecimento de que forma ocorreu a origem dessa formação para professores, ressaltamos que o foi através da UFMT, em março de 1993, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD)¹⁵, enquanto uma proposta pioneira com a finalidade de oferecer, um curso de licenciatura na modalidade a distância.

Considerando a necessidade de retomar, ainda determinados fatos e informações históricas para tratar da política expansionista de educação, a proposta do ensino à distância surgiu quando não havia legislação que tratasse do Ensino/Educação a Distância. A UFMT, fundada, em 1970, no auge do projeto desenvolvimentista da ditadura, como projeto para as chamadas áreas de fronteiras, intitulada de UNISELVA, visava interiorizar suas ações¹⁶ para se formar como Universidade para Mato Grosso, com tripé pesquisa-ensino-extensão (PRETI; ALONSO, 2016, p.314). Dentre os projetos de interiorização da UFMT para ofertar, havia 11 cursos, dentre eles os de Pedagogia, Letras e Ciências, formando 330

¹⁵ O NEAD/ UFMT (Núcleo de Educação a distância/Universidade federal de Mato Grosso) foi criado, em 1992, é um marco porque, até 2006 o NEAD, por ser o único Núcleo a desenvolver cursos a distância na universidade, era conhecido e cognominado de NEAD da UFMT. Sua proposta foi substituída pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC), em 2006, quando implementa o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB para financiar e impulsionar as instituições públicas de ensino superior a se aventurarem na EaD.

¹⁶ A UFMT atende municípios que ficam distante a mais de 1.100 km. de Cuiabá, como por exemplo municípios de Aripuanã, Coloniza e Rondolândia, ao norte do Estado, fazendo divisa com Rondônia.

professores em exercício naquela época. A partir de 1984, o Departamento de Educação passou a oferecer o curso de Pedagogia, até 1990, em quatro municípios sede, formando 249 professores em exercício. (PRETI; ALONSO, 2016, p. 315)

Para desenvolver a política de expansão, foi promulgado o Decreto-Lei n. 2.494/98 e Decreto lei n.5.22/98, que autorizaram a oferta do curso de Pedagogia a distância ao caracterizarem a EaD como modalidade educacional. (BRASIL, 1998, p. 1 – 3)

O que podemos reconhecer é que a Lei 9394/96 não ofereceu diretrizes rigorosas para a abertura de polos formativos e condução dos cursos; colocou a discussão sobre o processo formativo a distância, inicialmente, sem que apresentasse um conceito para esta modalidade de ensino. Diante dos fatos já citados, mediante a política que se configurava na promulgação da LDB/96, ocorreu incremento na busca de certificação para garantia de empregabilidade por parte dos organismos governamentais. Havia claramente uma demanda de ordem econômica, pressionado pelas exigências dos organismos internacionais, que via no Brasil um país potencial em investimento privados. Desta maneira, os textos legais forneceram subsídios para o sucateamento da formação docente apesar de apresentarem um discurso de avanço e de democratização.

É preciso que tais cursos sejam identificados e que se possível sejam temporariamente impedidos de funcionar oferecendo novas matrículas para que possam ser reestruturados. Há uma medida a ser tomada que diz respeito às instituições formadoras terem supervisão. É necessário a reflexão sobre a realidade enunciada pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos estudantes), levando-se em conta a relação aluno (tutor + professor), a qualificação dos envolvidos na formação (tutores e professores) bem como a análise da densidade de conteúdo apresentada nos materiais didáticos e na avaliação, dentre outros aspectos.

Há o estudo de Silva (2016, p.48),¹⁷ que também, vem contribuindo com análise dos resultados apresentados do ENADE e que tem a ver com a formação de professores em EaD; segundo essa pesquisadora no ciclo 2015-2017 é possível elucidar que

¹⁷ Silva (2016) discute essa questão em sua tese intitulada: Formação docente e educação a distância no município de Água Branca-AL: limites e possibilidades de superação; a pesquisadora analisa o processo de precarização do processo formativo do curso de Pedagogia na modalidade EaD.

[...] Assim, são produzidas e reproduzidas as desigualdades na formação de professores. Se, por um lado, há a necessidade de expansão da escolarização e profissionalização docente por outro, falta uma legislação clara, boa vontade política e pensamentos revolucionários capazes de mudar o cenário de letargia que vive a educação brasileira em sua essência.

Esse fato precisa ser estudado, considerando que desde a LDB/9394/96, há explícito um discurso de valorização docente, entretanto ao reduzir o processo formativo do futuro professor aos interesses da rede privada, desobriga o Estado de sua responsabilidade em conduzir a educação da classe trabalhadora com a devida responsabilidade no que diz respeito à formação de professores.

O que vemos sendo colocado no marco legal é que formação na modalidade EaD expõe situações críticas como a utilização de um curto tempo presencial ocupado por variados currículos; tutores cuja atuação não está diretamente relacionada a sua formação, funcionando como um apoio no processo formativo de construção do conhecimento. Quanto ao professor titular da disciplina, este se apresenta atrás de um recurso midiático “atendendo” centenas de futuros professores, aonde, nem sempre os textos asseguram a qualidade do necessário processo formativo. O Art.1º do Decreto 5622/05, esclarece que nessa modalidade formativa, professores e alunos trabalhariam em tempo e espaço diferenciados. Estamos tratando de um processo de construção do conhecimento, em que a relação do professor que forma e os estudantes, encontram-se distantes pelo tempo e espaço.

A grande confusão é instaurada quando, inicialmente, a LDB autoriza, porém não conceitua o que é EaD; oferece somente através do Decreto 5622/05, a posição de um ensino de complementação para a aprendizagem em cursos presenciais e assim podendo contribuir para a legitimação do processo formativo de futuros professores.

Concordamos com Silva (2016, p. 50), quando afirma, que:

A lei nesse sentido consagra a banalização da oferta de cursos, muitas vezes, em instituições desprovidas das condições mínimas de funcionamento, como: salas de aula adequadas, biblioteca, laboratório de línguas e de ciências etc.

A propaganda de democratização através da EaD, associada ao desenvolvimento de alianças com os empresários da educação, foi sendo um dos fatores que determinou a retirada da responsabilidade do Estado, enriquecendo as coligações educacionais, alienando o sistema educacional, visto que o coloca a serviço do capital, o que contradiz a sua finalidade educativa indo de encontro a Carta

Magna, a Constituição Federal, que afirma ser “*dever do Estado prover educação de qualidade para todos*”. O que reconhecemos no que vem acontecendo é que o repasse de recursos por várias vias criadas pelas políticas dessa universalização, associado aos interesses do mercado privado não retira do Estado seu compromisso em prover a educação para todos com qualidade.

Visto que, a Constituição Federal, em seu Art. 205, afirma que a “educação para todos deve ser de qualidade”, sendo dever do Estado e da família o desenvolvimento integral da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania, percebemos com uma contradição.

Ao verificarmos qualidade *versus* quantidade, entendemos que a grande inquietação com o processo formativo do profissional da educação, em especial do pedagogo, é com o tipo de profissional que está sendo posto no mercado: uma mão de obra barata formada através do vem sendo produzido em processos formativos aligeirados e fragmentados.

Uma questão que também precisamos ressaltar nesta tese, diz respeito as medidas de retrocesso conservadoras e privatistas, que estamos sofrendo com maior amplitude a partir dos últimos cinco anos, considerando fortes evidências da diminuição da oferta de políticas sociais, onde a educação, vem sofrendo impactos nefastos para o desenvolvimento do país.

Além de várias reformas, que trouxeram grandes impactos nas políticas de abrangência social, destaca-se, as ações de cunho mais autoritário, tais como a revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a secundarização de proposições que se encaminhavam para o estabelecimento de políticas de Estado por meio de Conferências do CONAE (2018) e amplas alterações nas políticas e gestão da educação brasileira, cujos retrocessos envolvem questões de financiamento, gestão, currículos e formação de professores.

Destacamos neste processo de realidade, dois elementos essenciais, dentre outros: a aprovação da EC 95/2016 que diz respeito a Reforma do Ensino Médio e a centralidade conferida a Base Comum Curricular (BNCC). O que se tem observado é que tais dispositivos apoiados em políticas de contrarreformas, tem sido objeto de discussões que levantam controvérsias e perspectivas para as políticas de formação, em vistas a ausência do comprometimento de articulação federativa, da institucionalização do Sistema Nacional de Educação. Na ausência de um governo de Estado que deveria buscar o redimensionamento de articulação de seu papel diante

da necessidade de garantir direito a todos os cidadãos brasileiros à educação, o que vemos, em plena condição de pandemia do COVID – 19, que flagela todos os povos do planeta, uma política para a educação que se redimensiona em proposições para a educação do país focadas em interesses de regulação com caráter privatista.

A BNCC promulgada em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº2, já nasceu “adoecida”, quando excluiu o Ensino Médio. Tem restrições, à medida que direitos e objetivos de formação pela educação se expressam por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização ditada pelo governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federados, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes, o que impede que a EaD seja viabilizada na perspectiva de atender a uma política de expansão de formação de base e continuada de professores para a Educação Básica com a qualidade necessária.

Diante do exposto, realizamos o esforço no avançar da elaboração dessa de tese, trazendo destaque ao que vimos reconhecendo de aspectos críticos sobre a formação de professores em EaD, tendo como referência estudos e pesquisas concretizadas.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL: IMPACTO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO A PARTIR DA REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

A concepção de sociedade neoliberal coloca a organização empresarial no centro das políticas sociais e do próprio Estado como a salvadora dos agravos da crise do capitalismo.

Para o neoliberalismo, segundo Chauí (2018):

[...] o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. [...]. (Transcrição de fala, via Plataforma do Youtube)¹⁸

¹⁸ Participando de um Seminário Internacional, a pesquisadora Marilene Chauí, em 2018, destacou como o Estado vai se tornando “mínimo” diante dos compromissos sociais que necessita assumir por se colocar em um Estado de Direito Democrático.

Esse processo perverso de aniquilamento do bem estar social da educação, enquanto um direito público, que vem sendo gerado para a sociedade brasileira, opera em redes difusas que vão paulatinamente construindo um “[...] vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também, como uma grande empresa”. (FREITAS, 2018, p. 49)

A Lei 11.079/04 institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública, normatiza parcerias entre o público e o privado, trouxe em seu bojo uma política de transferência da “gestão da educação pública para o setor privado, configurando uma característica marcante do neoliberalismo: a mercantilização dos processos educativos”, conforme, afirma Silva (2016, p. 52).

Nesse projeto político, através do sistema de parcerias é colocado em questão, a qualidade do processo formativo do professor, haja vista por apresentar nos seus objetivos o viés político e ideológico, o que demonstra por parte do governo, em todos os setores, uma subserviência às exigências do mundo empresarial regido pelo capital.¹⁹

As táticas de privatização da educação no Brasil que foram ampliadas a partir do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, concedeu autorização para abertura de novas instituições de ensino superior de caráter privado, aumentou o número de cursos nessas instituições já existentes, provocando forte dilatação de financiamento estudantil.

A educação na modalidade a distância, promovida através de parcerias entre instituições privadas e o poder público, foi impulsionada com o avanço da tecnologia; primeiramente com uso de rádio e telegrafia, ascendendo de forma acelerada com o aparecimento e uso do computador e da internet em cursos de formação de professores.

Na metade do século XX, com a expansão do surgimento de instituições voltadas para o ensino na modalidade a distância e com o desenvolvimento de novas

¹⁹ Segundo Freitas (2018, p. 382), mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Há uma rede de institutos e fundações privadas que estão se desenvolvendo em nosso país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,OI5352879-EI8266,00-Empresarios+da+America+Latina+ lancam+movimento+pela+educacao.html>. Acesso em: 9 out. 2019.

tecnologias de comunicação, houve o interesse de pesquisadores em desenvolver técnicas para minimizar a distância entre os alunos e professores; entretanto, alguns equívocos no panorama da educação superior foram promovidos, mediante a legislação, no que se refere ao caráter da formação de futuros professores.

Decreto 3.860/2001, através de seu capítulo III, Art. 7º ratifica a Constituição e a LDB quando classifica as instituições de nível superior quanto a organização, revogado pelo decreto 5773/2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, acadêmica em Universidade em centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. (BRASIL, 2001) Nessa proposta foi atribuído um padrão mínimo de excelência para cada modelo de instituição; foi mantido para as universidades a característica de ofertar com regularidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como a ter cursos de pós *estricto senso*. Em centros universitários a característica é promover ensino com excelência. Já as faculdades integradas foram instituídas com a característica para desenvolver propostas curriculares de formação em graduação.

A existência de tipos diferentes de instituições para implementar a formação docente em nível superior, com uma legislação indefinida no que tange a explicitar a função de cada uma para atender as especificidades que a formação está por exigir, bem como os critérios e atributos mínimos para o funcionamento dos cursos, as proposições de formação promovem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, comprometendo a qualidade do processo formativo de futuros professores, o que conduz a precarização desta formação, com uma metodologia de reprodução dos que já produziram ou escreveram. (ALVES, 2011, p. 62)

O ensino na modalidade EaD expandiu a oferta através da iniciativa privada, aumentando o número de cursos de formação de professores, que foi se difundindo por todo país, encontrando vasto campo nas regiões distantes dos grandes centros urbanos, onde instituições privadas montaram verdadeiros aparatos mercadológicos de formação superior. Mediante as condições de oferta dessa formação é que há necessidade de se levantar uma avaliação mais rigorosa.

Não é atribuída as “faculdades integradas”, que ofertam cursos de formação de professores em EaD, a necessidade de desenvolver pesquisas nem atividades extensionistas, o que compromete a qualidade do processo formativo do profissional.

Mas foi a partir dos anos de 1995 a 2002, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que grandes quantidades de recursos públicos foram destinadas para a manutenção e fortalecimento do setor privado, através de bolsas de estudo, garantindo aos empresários do setor educacional um novo campo em expansão.

Com a Lei 11.096 promulgada em 2005 em seu Art.1º, ficou instituído o PROUNI, cuja proposta era de inserção de alunos oriundos das camadas populares a nas escolas privadas. Essa foi uma estratégia para que classe trabalhadora estivesse sob controle através de uma formação com qualidade duvidosa, fragmentada. Foi retirada a responsabilidade dos governos de dar garantias de educação pública, gratuita e de qualidade para os cidadãos.

A letargia nacional nesse aspecto, que vem impedindo a população de perceber o quanto o desenvolvimento do país depende da qualidade da educação que recebe a população, vem ofuscando a visão política e social. Para a elite interessa, em certa medida, a ausência de conhecimento da população sobre essa questão, como estratégia de manutenção do *status quo*. (DEMO, 2012, p. 67)

Idealizar que através das plataformas tecnológicas de ensino, com tempos comprimidos e conteúdos tratados de forma limitada, avançaremos na direção de uma educação que atenda a critérios de qualidade para a formação de professores na sociedade é admitir a sustentação da ausência de indicadores de crítica mais contundente na educação e principalmente nos espaços formativos de professores. Em nossa sociedade as políticas de educação estão condicionadas aos ditames da economia de mercado. Sua disposição em construir o serviço da inovação tecnológica acontece de acordo com a lógica do lucro crescente para os empresários da educação superior. (DEMO, 2012, p. 47)

Na contemporaneidade, limites e contradições têm avançado com o movimento da reforma empresarial da educação, que presenciamos de forma declarada e institucionalizada; esta é nascida do liberalismo econômico, e nos remete a uma categoria central que é expressa pela privatização da educação. Idem para Freitas (2018, p. 46) esta categoria está no “centro da concepção da reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: *a empresa*, modelo de gestão que a nova direita assume, supondo sua atuação em um livre mercado.” (Grifo do autor)

Nessa reforma, que constrói diferentes caminhos para desenvolver a hegemonia, segundo Freitas (2018, p. 46-47), temos que

considerar tanto as formas de se conceber privatizações das escolas nas propostas alternativas ao neoliberalismo (desenvolvimento, terceira via, por exemplo) quanto também sob o próprio neoliberalismo, para em seguida apontarmos as demais categorias que desvelam a dinâmica de seu *processo de construção no sistema educacional*. (Grifo do autor)

Para desenvolver uma possível resistência sustentada pela crítica estrutural nas suas finalidades, é preciso reconhecer as bases que alimentam o mercado pleno que desenvolve um terreno propício para o caminho da privatização plena da educação.

É possível levantar resistência a essa política de cunho ideológico neoliberal, que tem como finalidade maior, sucateamento da educação pública e sua privatização²⁰. As pesquisas produzidas em programas de pós-graduação das universidades podem contribuir para revelar os meandros que alimentam tais reformas. Ainda, como possibilidade de levantar dados, como agente de mediação, temos a Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE), que destaca a necessidade de fortalecimento de sindicatos, de conselhos municipais de educação; esta entidade vem a quase quarenta anos pesquisando essa realidade e propondo avanços a partir de esclarecimentos necessários sobre a valorização dos profissionais de educação

Por nos colocar em favor da luta pela educação laica e gratuita, avançamos no próximo capítulo em trazer explicações científicas, que estabelecem o lastro de ações organizativas promovidas por profissionais de educação, que defendem uma outra lógica, assegurada por mobilizações e resistências para apontar outras possibilidades para a formação de professores em nosso país.

²⁰ Explicações mais amplas e levantadas por pesquisas sobre a “reforma empresarial na educação” podem ser localizadas no artigo de Freitas (2012), disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>, cujo título encontra-se em nossas referências.

CAPÍTULO 4

AÇÕES ORGANIZATIVAS DE ARTICULAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA FRENTE AS POLÍTICAS DE DESMONTE DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

No atual contexto econômico, político e cultural brasileiro, as políticas educacionais e mais especificamente voltadas para a formação de pedagogos precisam ser reconhecidas e analisadas, enquanto estratégias de planejamento e gestão estabelecidas em um plano da economia global ditadas pelo capital.

No Brasil, há entidades que congregam a mobilização de profissionais e instituições que se dedicam ao enfrentamento dessa realidade. Uma dentre as várias entidades que se mobilizam em prol da educação pública e pela formação dos professores é a Associação Nacional pela Formação dos profissionais em Educação (ANFOPE) que surgiu 1980.

A ANFOPE “tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização”. (BRZEZINSKI et al., 2018, p. 21) Essa entidade reconhece que neste momento de grandes e significativas mudanças na vida nacional, é preciso avaliar e repudiar os indícios de riscos para a manutenção da democracia e do Estado de Direito, fazendo oposição a toda tentativa de restrição ou retirada de direitos conquistados e legitimados através da Constituição Federal do Brasil.

Dada a sua importância histórica na defesa e na luta por políticas de formação e valorização dos profissionais em educação, em outra lógica que não é essa que estamos discutindo de forma crítica, o capítulo que segue, expõe de forma sistematizada, elementos de defesa dessa entidade, resgatando alguns indicadores do movimento de resistência frente às políticas de formação e valorização dos profissionais de educação, considerando os avanços que essa entidade historicamente vem assumindo em seus posicionamentos, junto a outras entidades científicas do campo educacional.

4.1 ANFOPE: HISTÓRICO E TRAJETÓRIA EM FAVOR DA LUTA PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

A origem da ANFOPE como movimento de professor foi iniciada na 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), ao criar o Comitê Nacional Pró Formação do Educador em 1983, sendo reconfigurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990, através da assembleia realizada no 5º Encontro Nacional, a CONARCFE passou a ser Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: ANFOPE, fundamentando-se como movimento e entidade num contexto histórico de avanços na retomada do processo democrático no país; desde então, vem se colocando estando presente de maneira ativa nas lutas e conquistas na esfera educacional brasileira ²¹. (BRZEZINSKI, 2018, p. 12-15)

No seu percurso histórico de lutas, a ANFOPE tem defendido princípios para o processo formativo dos professores, firmados na construção coletiva da Base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Professores, que tem como objetivo constituir o perfil do profissional da educação fundeada na docência, que não deve ser associado a 'um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas' (BRZEZINSKI, 2016, p. 8).

Na construção de projetos e ações comuns a ANFOPE se pautou sempre na discussão coletiva, aprofundando o diálogo coletivo ao longo dos anos 1990 e 2000, comprovando sua atuação bem próxima as entidades, que faziam parte do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública²² (FNDEP) e nos Congressos Nacionais de Educação (CONED)²³. Assim, de maneira coletiva e democrática, a ANFOPE firmou-se na construção da crítica que alertava indicadores sobre base da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁴ bem como na discussão e preparação do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira; aspectos levantados não foram

²¹ O histórico de lutas e trajetória, encontra-se no Documento Final do XVIII ENANFOPE (ANFOPE, 2016, p. 7-14)

²² O FNDEP, instituído em 1987 como Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, mobilizou os que defendiam a escola pública, congregando 26 entidades científicas, sindicais e estudantis, especialistas de educação, secretários estaduais de educação e dirigentes municipais de educação, congregando o interesse política dos coletivos na luta pela redemocratização do País. Dados extraídos de documentos produzidos pela ENANFOPE (ANFOPE, 2016, p. 10)

²³ Os CONED foram organizados pelo FNDEP. Em 1996 ocorreu o I CONED, o II, em 1997, ambos em Belo Horizonte (MG), o III CONED em Porto Alegre (RS), em 1999, o IV em São Paulo (SP), em 2002, e o último, o V CONED, foi realizado em Recife (PE), em 2004. ENANFOPE (ANFOPE, 2016, p. 11)

²⁴ Projeto de LDB aprovado na Câmara Federal, em 13/05/1993, que contemplava a proposta dos Educadores representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Uma manobra parlamentar, no Senado Federal, faz com que o projeto original fosse substituído por um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que, aprovado, torna-se a Lei 9.394/1996, a atual LDB. (ANFOPE, 2016, p. 11)

aprovados no Congresso Nacional pois estavam alinhados com as políticas neoliberais vigentes no Governo de Fernando Henrique Cardoso²⁵. Esses insucessos determinaram a intensificação do processo de luta dos educadores a fim de impedir os ataques ao processo formativo de professores, que corria risco frente a descaracterização e aligeiramento, para expandir o direito à educação, afiançado pela constituição e reafirmado pela LDB/96.

No decorrer da década de 2000 os encontros nacionais ampliaram o entendimento que para haver avanços era necessário articulação de maneira mais significativa com os fóruns de Licenciatura, com o intuito de integrar as diferentes áreas e instituições que tinham a responsabilidade pela formação dos educadores, superando as oposições existentes nas estruturas do currículo.

Foram vários enfrentamentos que essa entidade promoveu durante o período de discussão nacional a fim de elaborar as Diretrizes Curriculares, tanto para o curso de Pedagogia como para as licenciaturas, iniciando uma articulação com as entidades²⁶ da esfera educacional e com as instituições de ensino superior, o que gerou nas políticas educacionais, determinados avanços significativos, durante os governos do presidente Lula da Silva e da Dilma Rousseff.

A partir de 2003, com a vitória do presidente Lula nas urnas, houve as mudanças no país e no MEC. Apesar do diálogo, a ANFOPE obstruiu o processo de Certificação Profissional do Magistério desencadeado nesse período. Ao ser feita uma avaliação do primeiro governo Lula (2003-2006) de acordo com Brzezinski, a Anfope criticava a ausência de um projeto educacional articulado a um projeto de sociedade, e manifestava preocupação com o caráter de não ruptura com o modelo e as concepções até então vigentes no MEC. (Brzezinski, 2018, p. 27)

No documento final do XIII Encontro Nacional (2006), a ANFOPE afirmava que:

A luta pela educação pública de qualidade social exige a alteração a forma de financiamento da educação, com a revogação da Desvinculação da Receita da União (DRU, EC 42/2003); por uma emenda constitucional que vincule os recursos para a educação a partir dos impostos e contribuições recolhidas; pelo aumento de vagas nas instituições públicas; por abertura de concursos públicos para o magistério; pela destinação de no mínimo 7% do

²⁵ Aprovados como a Lei n. 9.394/1996, a atual LDB, e a Lei n.10.172/2001. (ANFOPE, 2016, p. 11)

²⁶ Em especial, a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

PIB para a educação; pela recomposição salarial dos trabalhadores do setor público da educação. (BRZEZINSKI,2018, p.27)

A ANFOPE criticava a política econômica pautada na obediência às determinações dos organismos internacionais e a opção em aumentar o superávit primário, com a finalidade de pagamentos de juros de dívidas. O programa apresentava que as políticas sociais compensatórias e programas emergenciais seriam insuficientes para resolver os sérios problemas sociais de natureza estrutural: alta taxa de desemprego, salários baixos e alta concentração de renda.

Apesar de promoverem reformas sociais econômicas que beneficiaram amplas parcelas da população mais empobrecida, tirando milhões de brasileiros da extrema pobreza, os governos Lula e Dilma não conseguiram instituir um projeto de sociedade e de educação que superasse as enormes desigualdades estruturais do país. (BRZEZINSKI,2018, p.26)

A ANFOPE fortaleceu o movimento de defesa da formação docente e de constituição da Base Comum Nacional com a efetivação de encontros e seminários em todo o Brasil, via secretarias regionais e estaduais e a produção de documentos em comum com as demais entidades universitárias públicas e associados pesquisadores, filiada

As diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foram aprovadas em 2006, depois de sete anos de lutas. Vale destacar que estas já incorporavam vários princípios e concepções propostos pela ANFOPE; mas a consolidação efetivou-se, em 2015, pelo Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No seu XII Encontro Nacional (2006), inicialmente e nos demais documentos da ANFOPE produzidos no (XIV Encontro Nacional de 2008 ao XVII Encontro Nacional de 2014), foi levantado críticas à falta de um projeto articulado da sociedade com a educação, manifestando preocupação com a o modelo e as concepções existentes no MEC. Naquele momento, a ANFOPE, em sua avaliação, sinalizava que pouco se havia avançado na formação de professores, justificando tal afirmação pela carência de professores na educação básica. Fez a denúncia de que as ações do MEC se restringiram a criação de Programas, tais como - Proleitura, para professores que não tinham nível superior e estavam lecionando. Sinalizava a preocupação com um outro Programa, promovido em articulação com UAB, que instituía como política de expansão do nível superior, a modalidade a distância, especialmente no que se dizia respeito à formação de professores.

No XV Encontro Nacional, em 2010, a ANFOPE organizou os princípios gerais do movimento da entidade, defendendo um processo formativo de qualidade para os profissionais da educação, ancorada na dimensão social na condição indissociável da valorização dos profissionais de educação, fundamentada em uma proposta democrática e coletiva. Para substanciar seus encontros nacionais que ocorreriam de dois em dois anos, os princípios colocados, pela ANFOPE, que segundo Brzezinski (2011, p. 20), foram:²⁷

1. a da formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
2. a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
3. a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
5. a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritários para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
9. a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas. [...]²⁸

Vale alertar que a aprovação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), traz concepções contrárias e conflitantes aos princípios defendidos pela ANFOPE. O alerta se estendeu à projetos relacionados a reforma da educação superior instituído através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e o Programa Universidade para Todos (Prouni); a crítica

²⁷ Os documentos finais dos XV, XVI, XVII e XVIII Encontros da ANFOPE, a partir de 2010, apresentam em seu texto os princípios da Base Comum Nacional.

²⁸ As diretrizes destacadas pela ANFOPE, enquanto fundamento para subsidiar uma matriz para a formação de professores nos diversos cursos de pedagogia e licenciatura, dizem respeito a: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade de teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social do profissional com a educação, gestão democrática, incorporação da concepção de formação continuada, avaliação permanente dos cursos de formação. Ainda, sobre a Base Comum Nacional, Brzezinski (2011, p. 22), ressalta que a entidade reconhecia a necessidade de aprofundamento do debate permanente e de caráter coletivo a ser abraçado pela ANFOPE.

se fundamenta no processo indevido de crescimento desordenado das instituições privadas e a falta de recursos para implementação de novos cursos superiores na rede pública com qualidade, em vistas a ausência de uma política de aporte a essas questões.

O percurso de lutas se manteve no avançar dos anos e a ANFOPE participou do processo de discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024) objetivando a criação do Sistema nacional de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério. O subsistema em questão deveria compor outros subsistemas articulados com o Sistema Nacional de Educação: Subsistema de Avaliação educacional, Subsistema de Financiamento da Educação, Subsistema de Gestão Democrática.

Dentre indicadores defendidos pela ANFOPE destacamos a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), através do Decreto n. 6.755, de 29/01/2009 com o objetivo de organizar, de forma colaborativa entre a união e dos entes federados, a formação inicial e continuada nas redes públicas de educação básica os profissionais do magistério.

Mediante forças contraditórias que alimentam uma outra lógica não defendida pela ANFOPE, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica tem sérios comprometimentos que exigem da sociedade civil uma atenção especial.

Esse breve histórico registra um percurso de representatividade da luta da ANFOPE nas últimas quatro décadas, enquanto uma entidade que expressa movimentos de enfrentamento às políticas de desmonte da formação dos profissionais de educação no Brasil. A ANFOPE, desde que instituída como movimento dos pesquisadores e professores, mantém viva seu compromisso com escola pública laica gratuita e inclusiva, para todo brasileiro e com qualidade em todos os níveis e modalidades.

4.2 A ANFOPE E O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS FRENTE ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A ANFOPE, desde a sua criação, em 1983, persiste em fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais de educação

no Brasil, mobilizando professores, entidades, pesquisadores, instituições de ensino superior, escolas e tantas outras entidades dedicadas a essa finalidade.

Segundo Brzezinski (2018, p. 127), os principais referenciais em torno de uma política de valorização profissional dos professores da educação básica vêm sendo reiterado historicamente pela ANFOPE em seus Encontros Nacionais, considerando, em síntese:

- a) as universidades são responsáveis pela formação de professores;
- b) para garantir a unidade na formação dos professores de educação, principalmente nos cursos de Pedagogia os princípios da base comum nacional, construídos historicamente pela ANFOPE devem ser incorporados aos currículos, principalmente os cursos de pedagogia, para alcançar o esforço de organização institucional no que diz respeito ao percurso formativo de todos os estudantes que se formam professores da educação básica;
- c) a formação continuada é responsabilidade do Estado, dos cidadãos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores articulados organicamente ao desenvolvimento da educação básica;
- d) as formas atuais de carreira docente precisam superar a valorização exclusiva da titulação, avançando em propor novas forma de organização do coletivo escolar. Nesse sentido é preciso recuperar a dignidade do trabalho docente, garantindo as condições as condições para o exercício da profissão, que exige a implementação da lei do Piso Salarial Profissional, na sua integralidade e implementação da concentração do professor com dedicação exclusiva a uma escola, assim como a destinação de tempo para a concretização do planejamento das atividades pedagógicas. (BRZEZINSKI, 2018, 129)

A realidade caótica em que se apresenta a educação, demonstra que existe a necessidade de políticas estruturais e estruturantes que questionem as instituições formadoras que acolhem os profissionais formados. Nesse sentido os educadores reunidos no XVII Encontro Nacional, em 2014, trouxeram para o debate, questões relacionadas ao caráter da escola sem seus vínculos com a vida social e o trabalho, sinalizando a necessidade de modificar as bases da educação escolar e o aparelhamento do trabalho pedagógico. (BRZEZINSKI, 2018, p.129-130)

Segundo Brzezinski, as reivindicações contidas no debate, em síntese, estão relacionadas: a) as condições de trabalho dos docentes no que se refere a jornada integral e exclusiva nas escolas pois o professor necessita se desenvolver pessoal,

cultural e profissionalmente; b) a mudança em relação a fragmentação disciplinar no ensino médio e fundamental com a ruptura da seriação, mudança das formas de organizar o trabalho das crianças nas escolas; c) a alteração das formas de o trabalho com as crianças e adolescentes, assim como a forma de trabalhos dos professores e sua organização por grupos de estudos, de forma parceira, interdisciplinar, por coletivos de ciclos, turmas ou séries; d) a auto-organização dos alunos em torno da gestão democrática participativa da escola e de sua própria formação integral; e) a organização dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; e) democratização das funções de direção da escola; f) efetivação da escola integral; g) menor número de alunos por sala na educação básica. Estes são alguns indicadores que certamente favorecem a uma decisão política de valorização do profissional da educação.

Segundo Brzezinski, (2018, p. 129), desde final dos anos 70, quando as elites educacionais privadas foram reorganizadas, foi colocada que “a definição de uma política de profissionalização e valorização dos profissionais da educação não é um problema técnico, de caráter administrativo;” esta deverá constituir-se a partir da direção dos educadores e pelo pleno apoio do Ministério da Educação e dos entes federados e das diferentes instâncias do poder público e dos Fóruns de gestão democrática da educação já existentes e ainda, a serem criados.

Mediante as contingências de uma política atual que arquiteta o desmonte da educação pública, é preciso que os professores reconheçam que avanços somente serão colocados pela luta política que se fundamenta em novos paradigmas, que possibilitem uma formação inicial e continuada de professores em uma nova proposta pedagógica de caráter emancipatório, quer humanamente, quer politicamente. Nesse sentido a ANFOPE toma uma posição em reconhecer que alterações somente em caráter formativo apesar de necessários e urgentes, não darão conta da construção de um sistema educativo, em que professor seja valorizado.

No que tange as condições de realidade no que diz respeito ao trabalho, salários e carreira foi destacado:

[...] somente agora com o Plano Nacional de Educação estão traçadas as metas e respectivas estratégias – em especial toda a Meta 17 – para estabelecermos, nos planos Estaduais e Planos Municipais, compromissos públicos com a elevação da remuneração dos professores a patamares condignos e a implementação do Piso Salarial profissional Nacional, ainda uma utopia em vários estados e na grande maioria dos municípios. (BRZEZINSKI, 2018, p. 6)

A realidade nacional difere de estado para estado porque não há um sistema único de educação, que formalize uma política de interesse comum em defesa dos profissionais e de seu campo de trabalho.

O Conselho Nacional de Educação, desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/1997) estipula a jornada de trabalho e dedicação dos professores, somente a uma escola. Essa resolução foi regulamentada por conta da implementação de planos de carreira. Tais termos são fixadas a Resolução CNE /CBE n.05, de 3 de agosto de 2010 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação básica pública tendo sido mantido no PNE (2014 – 2024) como meta – Meta 17- com a proposta de ser alcançada em seis anos. É proposta também é equiparar o rendimento médio dos professores a renda dos demais profissionais de escolaridade equivalente. (BRZEZINSKI, 2018, p. 130)

A Estratégia da Meta 17.3 do PNE estabelece que:

No âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira, para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do comprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2014, f. 1)

Caso esta política não avance, gradativamente, não serão alteradas as condições para o desenvolvimento dos professores da educação básica nos modelos aprovados no I CONAE (2010), que destaca, segundo a pesquisadora Brzezinski (2018, p. 131)

- a) Favorecimento da construção do conhecimento pelos profissionais da educação, valorizando sua **vivência investigativa** e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, se desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica;
- b) Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do profissional, viabilizando programas de fomento à pesquisa, voltados à educação básica, inclusive, assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos;
- c) Devem ser estabelecidas condições efetivas para que, nas localidades onde existam instituições (IES), as pesquisas e projetos acadêmicos/pedagógicos garantam a formação contínua de professores/as, por meio de investimentos do Estado e todas as esferas, facilitando ao profissional da educação o acesso às fontes de pesquisa e fornecendo material de apoio pedagógico de qualidade às instituições

de todos os níveis. Nesse sentido, faz-se necessário a instituição dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente, no mínimo, um terço de horas atividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015. (DOCUMENTO FINAL, CONAE, 2010 p. 68 apud BRZEZINSKI, 2018, p. 131)

Vale ressaltar que, para que os estados e municípios implementem essas condições de trabalho é necessário que sejam criadas condições adequadas em cada unidade escolar, afim de que o exercício do professor de tempo integral seja desenvolvido de forma a promover as variadas dimensões do ensino aprendizagem, formação integral dos discentes e bem como da sua auto formação, promovendo o cumprimento do projeto político-pedagógico.

O que está exposto faz referência a uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, pensando não somente no presente, mas também no futuro, devido ao compromisso social dos educadores com as necessidades dos alunos que estão sob a responsabilidade da escola.

Existem algumas questões que necessitam ser destacadas. Uma delas é a ampliação das licenciaturas e da educação superior pública. Este deve ser um mecanismo de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão nos processos formativos dos profissionais que atuam na educação básica.

Por isso no que se refere a Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação, Brzezinski (2018, p. 133), destaca a necessidade da problematização não somente da Meta 12 do PNE, mas principalmente do art. 55º, 44º ao estabelecer que o investimento público em educação deverá ser aplicado nos programas de expansão da educação profissional e superior, na forma de incentivo e isenção fiscal, como bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior (BRASIL, 2014, p. 68)

Temos um retrocesso que 'representa a proposição de destinação de recursos para a educação, considerando programas como Prouni, Fies e Pronatec,' em instituições privadas visto que, existe uma urgência da efetividade desses programas, devido ao imperativo de se expandir amplamente o ensino superior público, no que se refere especificamente aos cursos formativos dos professores. (BRZEZINSKI, 2018, p.133)

O avanço do liberalismo econômico, que desapropria os mais pobres, retirando direitos e precarizando a educação, assim como do conservantismo e tradicionalismo, são intimidações à democracia. O projeto neoliberal requer o desmonte do Estado brasileiro, em especialmente no que tange à educação, e a articulação de forças

conservadores e liberais no avanço do controle político e ideológico na educação básica e superior, suprimindo a livre expressão e reprimendo os profissionais da educação, suas entidades e movimentos.

Nesse sentido, é preciso que reconheçamos como vem crescendo os processos de financeirização e de privatização da educação, através de ações que terceirizam a responsabilidade do estado com o processo educativo para fundações privadas e de terceirização da gestão como tendências político-educacionais acentuadas a partir do governo de Michel Temer. Como produto do mercado empresarial concedido pelo Estado, percebemos a perda por parte da população mais pobre do direito à educação.

Nesse contexto, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são as principais medidas educacionais do Governo do presidente Michel Temer. Para Brzezinski (2018, p.133), os impactos no processo formativo dos professores e a redução da qualidade da educação serão notadas por décadas, caso não sejam suas revogadas as propostas que vêm de forma acentuada precarizando, ainda mais, a educação.

Frente a essa realidade, como professora da rede estadual de educação da Bahia, que se coloca como associada e em favor da luta da ANFOPE, reconhecendo que é preciso ir de encontro a esse processo neoliberal de desmonte da educação, e é preciso nos unirmos para persistir na luta contra o retrocesso educacional, e, nesse sentido, é basilar nos mobilizarmos e nos articularmos a fim de promover ações que fortaleçam a resistência aos frequentes ataques à educação e ao processo formativo dos profissionais da educação em nosso país.

CAPÍTULO 5

O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU - 2007 A 2019: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL

Mediante o que vem sendo produzido de políticas públicas através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como referendamos no capítulo anterior os movimentos de resistência contra o desmente da educação brasileira, destacamos a seguir o delineamento do caminho traçado para levantar elementos que tratam da realidade da caracterização bibliométrica da produção do conhecimento que enfoca a formação de professores em pedagogia pela modalidade de EaD, assim como, desenvolvemos o esforço em promover uma discussão sobre os resultados que caracterizam as condições determinantes dessa realidade.

Em seguida, expomos elementos que apontam as possíveis contradições desenvolvidas na formação do Pedagogo na modalidade de EaD, mais especificamente nos cursos de licenciatura em Pedagogia no estado brasileiro a partir do marco legal. Destacamos nessa seção os fundamentos da legislação que ampara as políticas públicas educacionais voltadas para a formação deste profissional da educação na modalidade de Educação à Distância.

Para uma melhor exposição de análise, elaboramos tabelas que ampliam nossa capacidade de quantificar os resultados para estabelecer uma análise qualitativa sobre os dados encontrados.

Para esclarecer o processo da investigação empírica realizada, que trata do balanço da produção do conhecimento, passamos a expor determinados momentos investigativos, que asseguraram passos do processo da pesquisa:

1º. Momento: Identificação e caracterização geral do levantamento das produções – dissertações e teses

Foi identificada e levantada treze produções *stricto sensu* produzidas no período e 2007 a 2019 em Programas de Pós-Graduação (PPG) em Instituições de Ensino Superior – IES do Brasil, que tratam da Formação do Pedagogo na modalidade a distância; estas produções apontam limites e contradições desenvolvidas nessa formação, cujos textos convergem em duas temáticas: **(1)**

Políticas públicas nacionais de formação de professores; e (2) Implementação da EaD como modalidade de ensino pelo Estado brasileiro.

Definimos que o levantamento exploratório das produções, inicialmente, seria feito exclusivamente através de buscas virtuais em bases de dados existentes, e disponibilizados publicamente. Nesse processo buscamos coletar as produções *stricto sensu* por palavras-chave. Para atender a essa proposta foi organizado um processo por passos que passamos a descrever:

Primeiro passo: levantamento de produções em repositórios públicos, considerando:

- a) CAPES²⁹;
- b) IBICT/BDTD³⁰;
- c) Repositórios de IES.

Segundo passo:

1. Foram definidas as seguintes palavras-chave para a busca de produções *stricto sensu* no Portal da CAPES: a) “Formação do pedagogo” na modalidade “EaD”; b). Formação do “Pedagogo” na “educação a distância”. Devido a elevada quantidade de produções *stricto sensu* que aborda a questão proposta, foi aplicado a pesquisa Booleana, com operador “AND”.³¹
2. Foi definida a palavra-chave para a busca no IBICT/BDTD: “Formação do pedagogo EaD”. Essa busca não aceita a pesquisa Booleana com operadores.

²⁹ CAPES é a sigla de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trata-se de uma Fundação ligada ao MEC, que desempenha papel fundamental na consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados federados. Em 2007, o CAPES passou a atuar na formação de professores da educação fundamental e a ampliar ainda mais o alcance de suas ações na qualificação profissional de profissionais da educação. A CAPES possui um grande repositório de dissertações e teses que disponibiliza publicamente pela via *online*.

³⁰ O IBICT é um Instituto que visa promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico. O IBICT é responsável pela criação de bibliotecas digitais, a implantação de repositórios digitais em todas as universidades do Governo Federal e em diversas unidades de pesquisa do MCT, a criação de mais de 500 periódicos eletrônicos, demonstram que o IBICT não somente está preservando a memória do nosso patrimônio científico e tecnológico, mas também criando condições para o aumento da produção científica e a consequente visibilidade internacional.

³¹ A consulta Booleana permite desenvolver uma estratégia (conjunto de ações e táticas), criteriosamente relacionadas, considerando restrições, limites determinados pelo pesquisador. (SILVA, 2019, f. 1). Portanto, aplicando a consulta com operador booleano “AND” foi possível realizar a busca com precisão em função das palavras-chave lançadas, de maneira que as produções localizadas e baixadas são aquelas que satisfazem a expressão lógica da consulta e que atendem a proposta dessa investigação.

Nesses passos realizados, foram identificadas e localizadas (13) produções *stricto sensu*, considerando (09) dissertações e (04) teses. Considerando uma amostra favorável à proposta da pesquisa, não foi realizada a investigação em bancos de repositórios de IES no Brasil, a não ser quando as produções coletadas não se encontravam disponibilizadas integralmente. Nesses casos, foi necessário visitar os bancos de dados, respectivamente, de cada IES pertencente a produção coletada. A partir da indicação da localização das produções nesses dois bancos de dados foi realizado o levantamento dos resumos e das produções na integrada. A CAPES e o IBICT/BDTD são bases de referência para pesquisas que realizam o que é denominado de “balanço da produção do conhecimento”.³² Entretanto, apesar de apresentarem problemas no que tange a qualidade de localização de produções, em alguns momentos, por ter dados incompletos, essas bases possibilitaram a construção de um quadro importante sobre a investigação que realizamos.

3. A dinâmica da coleta de dados iniciais, referentes as produções *stricto sensu* foi fundamentada nos tipos de busca possibilitados pela Base Capes e IBICT/ BDTD; a busca se consistiu em dois critérios: divisão por trabalho acadêmico (teses e dissertações) e pelo ano da defesa (2007 a 2019). Foram destacadas as palavras-chave que definiram o perfil da base de dados a ser consultada, já descritas nos dois passos procedimentais de busca virtual. Vale destacar os desafios encontrados na consulta a base de dados diante da configuração dessas bases, como: resumos incompletos, palavras-chave cortadas, ausência de especificação da cidade, Instituição ou até mesmo da linha de pesquisa e área pesquisada.
4. No apêndice A, encontra-se o quadro 01 que designa o levantamento bibliométrico das produções *stricto sensu* identificadas para análise.
5. Após exaustiva busca nos dois bancos, tendo as produções *stricto sensu* definidas, segundo o campo empírico de investigação proposto e critérios já descritos, estas

³² Segundo Milhomem *et alii*, o “balanço de produção é parte integrante da revisão bibliográfica...” e permite “uma visão mais ampla do que já existe sobre o tema que estamos estudando”. Foi utilizado como estratégia inicial da investigação, descrevendo nosso percurso em torno das produções existentes sobre o objeto pesquisado na base de dados disponibilizada pela CAPES e pelo IBCT/BDTD. (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, p.15)

foram distribuídas em dois quadros dispostos por regiões, em arquivo *word*, que passamos a expor, abaixo:

Quadro 01 - Lista das produções *stricto sensu* identificadas em PPG de IES públicas e lançadas por regiões do Brasil.

Regiões do Brasil	IES	Quant.	Tipo prod.	Títulos das produções (Teses e Dissertações)
Norte	-	-	-	-
Nordeste	UFS	1	D	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA
	UFPE	1	D	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA
Sul	UFRGS	1	D	O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DE COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA
	UEM	1	T	OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
	UFSM	1	D	O CURSO DE PEDAGOGIA EaD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS
Sudeste	CEFET/RJ	1	D	A DISTÂNCIA ENTRE O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PELA E PARA A EaD
	UFRJ	1	T	APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS ARGUMENTAÇÕES DOS ALUNOS DAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA
Centro Oeste	UNB	2	D	A PRESENÇA DA AUSÊNCIA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
			D	O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRICULAR

Fonte/autoria da pesquisadora: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019
Referência de siglas: T – Tese D – Dissertação;

Realizamos o levantamento de (13) produções *stricto sensu* em IES públicas. Não encontramos pesquisas em todas as regiões no Brasil; na região norte não há pesquisas com o foco do nosso objeto. Nas regiões Sul e Sudeste localizamos (07), sendo 3 dissertações e 4 teses; na região nordeste localizamos (2) dissertações; na região centro-oeste foi localizada (2) dissertações; Na IES privadas foi localizada (01) dissertação na região sudeste. Não foram localizadas produções em IES privadas nas regiões norte, nordeste, sul e centro-oeste.

A seguir, expomos no quadro 03 a realidade descritiva da localização das produções privadas.

Quadro 02 - Lista de produções *stricto sensu* identificadas em repositórios de PPG de IES privadas lançadas por regiões do Brasil

Regiões brasileiras	IES	N	Tipo	Títulos das Produções de Teses e dissertações
Nordeste	NE	-	-	-
Norte	NE	-	-	-
Centro Oeste	NE	-	-	-
Sul	PUC/PR	1	T	A MODALIDADE DA EaD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO – UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL
Sudeste	UNIUBE	1	D	A MEDIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA-EaD: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
Sudeste	PUC/SP	1	T	INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Sudeste	FVC	1	D	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Fonte/autoria da pesquisadora: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Legenda:

T – Tese;

D – Dissertação;

N – Número da produção;

NE – Não Encontrado.

Para desenvolver um processo de análise de maneira a identificar o reflexo de propriedades e relações universais da realidade das produções investigadas, enquanto conhecimento social, trabalhamos com a propriedade de três categorias filosóficas da dialética³³, tratadas por Cheptulin (2004) e Kosik (1995). As categorias, portanto, foram:

REALIDADE – Esta categoria nos permitiu reconhecer que os objetos não se apresentam aos homens e mulheres, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto apartado do mundo, mas apresentam-se como um campo concreto em que se exercita

³³ Segundo Cheptulin (2004, p. 286): “[...] as categorias e leis são reflexos de desenvolvimento das propriedades e relações reais, como graus e formas de desenvolvimento do conhecimento da sociedade e como princípios do conhecimento dialético e de uma transformação orientada pela realidade.” “As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática.” (Idem, p. 3) Portanto, as categorias desempenham o papel de graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática, porque “refletem não apenas as formas universais do ser, as propriedades e as ligações universais da realidade e suas leis universais, mas também as leis do movimento do conhecimento do interior ao superior, as leis do funcionamento e do desenvolvimento do pensamento.” (Idem, p. 140)

a atividade prática-sensível, numa condição cognoscitiva que intui o que denominamos de real. (KOSIK, 1995, p. 13-14)

Nessa pesquisa, a existência do real em dadas condições objetivas, em que as treze produções *stricto sensu* foram produzidas, nos permite intuir, analisar e compreender teoricamente a realidade expressa pela produção do conhecimento no campo concreto em que emergem na realidade levantada pelos pesquisadores.

CONTRADIÇÃO – Esta categoria nos permitiu reconhecer a unidade dos contrários, que se excluem e ao mesmo tempo se supõem mutuamente. A contradição acontece pela necessidade de uma unidade se decompor em outra unidade pela via da superação. A contradição identificada nos objetos de realidade não é fixa, imutável, pois encontra-se em processos permanentes de movimento, passando de formas inferiores às formas superiores e vice-versa, considerando processos de mudanças que elevam o objeto a novos estados qualitativos de realidade. (CHEPTULIN, 2004, p. 287-295)

LIMITES – Essa categoria nos permite reconhecer que a essência da formação material dos objetos em seus estados reais de limites, que nascem da unidade contraditório do real, embora possuam estados possíveis, ainda não existem, mas surgem necessariamente em dadas ou certas condições em que o objeto se coloca em seu desenvolvimento. (CHEPTULIN, 2004, p. 335)

Essa categoria determina e define os contornos da formação do pedagogo na modalidade EaD revelando as contradições como processos de produção de novas respostas para os problemas que apresenta a realidade educativa.

A **realidade** da formação em pedagogia em EaD levantada nas treze produções *stricto sensu*, por estar em movimento histórico, alicerçada em um marco legal e fundamentada em estudos científicos, sofre processos contraditórios por ser proveniente de uma política gestada em uma realidade impregnada de contradições, que vem sendo historicamente alimentada por interesses do capital. Partindo das categorias **limites e contradições**, portanto, viabilizamos um processo dialético de análise sobre o objeto destacado, considerando a investigação de treze produções *stricto sensu*, base empírica da pesquisa, que gerou parte fundamental de sustentação da tese que defendemos nesse relatório de pesquisa.

Para desenvolver o processo de análise de conteúdo das³⁴ das treze produções *stricto sensu* foram determinadas categorias de análise, que definem quadros sistemáticos de categorização de elementos extraídos dos resumos das treze produções *stricto sensu*, cuja análise parte do que vem sendo proposto no marco legal, instituído pelas políticas públicas do Estado brasileiro. As categorias definidas para análise de conteúdo foram extraídas a partir da leitura do conteúdo textual desenvolvido pelos pesquisadores nas treze produções, tendo como foco a **realidade tratada na formação sobre o marco legal da formação de professores em EaD**, ou seja, o que vem sendo proposto e considerado a partir do marco legal levantado para ser investigado. As categorias da dialética (**limites e contradições**), atenderam ao processo de análise de conteúdo para caracterizar a pertinência, objetividade e finalidade da investigação, segundo o processo de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os achados levantados em cada uma das (13) produções analisadas, encontram-se disponíveis no APÊNDICE B.

Portanto, as categorias da dialética, deram suporte para o desenvolvimento do pensamento científico investigativo, considerando a possibilidade de estabelecer:

1. **Limites da formação** (identificação a realidade levantada pelos (13) pesquisadores, em suas pesquisas, considerando o que está posto de orientações no marco legal);
2. **Contradições da formação** (o que vem sendo exposto de contraditório entre a realidade do marco legal e o que vem sendo considerando pelas treze produções *stricto sensu*, mediante análise da realidade identificada pelos pesquisadores).

O processo de análise das treze produções *stricto sensu* estão fundamentadas em princípios, que qualificam a pesquisa, segundo a proposição orientada pelo pensamento de Bardin (2011, p. 147 – 148), que em síntese são:

- a) A exclusão mútua, onde cada elemento categorial só pode existir em uma única divisão para não ser classificada em mais de uma categoria que trata o objeto;

³⁴ Optamos pela análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas de análise comunicacional, que através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das produções analisadas (quantitativos ou qualitativos), possibilitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores. (BANDIN, 2011, p. 44). As inferências (operação lógica) e interpretações obtidas que geram resultados de maneira que sejam significativos e válidos na pesquisa. (BANDIN, 2011, p. 45)

- b) A homogeneidade, onde a organização é regida por um único princípio de classificação;
- c) A pertinência que diz respeito a categoria estar em adaptabilidade favorável ao material de análise definido pelo processo de investigação;
- d) A objetividade e a finalidade que são qualidades definidas nas categorias com o intuito de evitar a subjetividade dos codificadores (raiz das categorias), que inibe a geração de várias análises;
- e) A produtividade que significa destacar elementos de análise que sejam fecundas aos identificadores de inferências sobre o objeto para desenvolver a investigação.

Expomos, como foi tomado a referência da proposta de Bardin (2011, p. 123-187), considerando **os três polos cronológicos** que caracterizaram a investigação, juntamente com os graus de desenvolvimento do pensamento científico propostos por Kosik (1995). Para atender a esse processo priorizamos o caráter qualitativo investigativo, cuja síntese expomos, a seguir:

Polo 1: Pré-análise: Elaboração do esquema das operações procedimentais desenvolvidas no plano de investigação para chegar ao processo de análise, tendo em vista quatro momentos:

- a) A elaboração das questões norteadoras do objeto, problema central, hipótese e objetivos (expostos na introdução desse relatório);
- b) A leitura “flutuante” inicial do marco legal e das treze produções *stricto sensu* identificadas e levantadas em caracterização bibliométrica;
- c) o arrolamento teórico de sustentação para atender ao processo de análise empírica (expostos nos capítulos 2, 3 e 4);
- d) Levantamento em quadros por referenciação de categorias de análise, o que apontaram as treze produções *stricto sensu*, considerando: 2. Limites da formação; 2. Contradições da formação.

Polo 2: Identificação, exploração e apreciação investigativa dos documentos (dissertações e teses) e a legislação que trata da formação de pedagogo em EaD (marco legal)

Este polo de investigação recaiu sobre a análise do que aponta o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os limites, contradições do que está posto na realidade de implantação e implementação de cursos de Pedagogia realizados na modalidade à distância no Brasil – 2007 a 2019 para atender ao um processo de análise detalhada sobre a decodificação e decomposição de elementos essenciais dos documentos citados que demarcam o marco legal sobre a Política Nacional de Formação de Pedagogos em EaD.

O processo de decodificação para análise requereu a elaboração de quadros que registraram os elementos essenciais para análise de conteúdo, considerando o levantamento: 1. Caracterização bibliométrica das 13 produções, construída a partir de questões (Apêndice A); 2. Elaboração de (13) quadros para registro de citações diretas, considerando dados e informação extraída das (13) produções de teses e dissertações com localização das páginas (cap. 5); 2. Registro em 13 quadros de conteúdos sobre o marco legal, em vistas ao que interessou ao processo de análise de conteúdo para responder a pesquisa (Apêndice B).

Polo 3: Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Nesse polo aconteceu a aplicação da análise tomada no processo anterior com o intuito de apresentar inferências sobre os elementos textuais, ponderando sobre o que tratam as produções sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; este processo foi sistematizado em quadros (04 a 18) e foram tratados no capítulo quinto deste relatório. A sistematização dos elementos destes quadros nos possibilitou desenvolver uma interpretação geradora de sínteses parciais e final para configurar a proposição de sustentação da tese.

O conjunto de resultados alcançados pelo processo de análise de cada quadro categorial levantado a partir do marco legal, possibilitou a efetivação de reflexões sistemáticas de inferências significativas, que foram fundamentais para a confirmação da hipótese levantada e ao mesmo tempo responder à pergunta central da investigação.

Com o propósito de fundamentar o objeto desta tese de maneira que pudesse dar sustentação ao processo de análise dos dados levantados nas 13 produções *stricto sensu*, promovemos, inicialmente, uma sistematização teórica na qual desenvolvemos um diálogo com autores que fundamentam no modo de produção

capitalista, a expansão da política de contrarreforma liberal, que alimenta as políticas de educação no Brasil.

Com essa base teórica, avançamos em expor fundamentos históricos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, considerando o que aponta a realidade, limites e contradições desenvolvidos pela implantação e implementação de medidas prevista na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, referente formação do pedagogo na modalidade a distância. Esse capítulo teórico que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e suas contradições nos permitiu avançar para discutir aspectos da formação do pedagogo na modalidade à distância.

O segundo momento da investigação recaiu sobre o capítulo cinco com ampliação das possibilidades de análise, considerando que foi realizado no capítulo dois sobre o marco legal. Para consolidar empiricamente este processo, produzimos uma leitura documental sistemática da legislação para reconhecer os dispositivos da modalidade de ensino EaD e que também fazem referências à formação em pedagogia na modalidade a distância, para verificar o que aponta o marco legal sobre os fatores que podem influenciar na manutenção da atual proposta voltada para o ensino à distância e que incluem orientações sobre a política de formação de professores.

Em destaque foi realizado uma investigação da legislação de documentos que que se encontram dispostos no quadro (o3), abaixo; há dois principais marcos legais, que geraram Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres, que compõe o recorte temporal e que se evidencia nesta investigação a partir da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, também denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que registra indicadores para a oferta de várias modalidades de cursos e a Lei no. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Esta Lei delibera diversos dispositivos legais de elevada abrangência para a formação de cursos em EaD. As Decretos e Portarias, que são destacadas na análise das (13) produções *stricto sensu*, se referem à dispositivos para a efetivação de cursos de EaD e trazem indicadores para a formação em pedagogia EaD, dentre outras providências.

Quadro 03 – Marco legal de indicadores de análise de dados e informações para extração de análise de conteúdo nas 13 produções *stricto sensu* identificadas e levantadas.

Nº do quadro análise	Marco Legal	Dispositivos	O que propõe para a formação de professores em EAD
Quadro 04	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 80 Define, regulariza e organiza a educação brasileira fundamentada na Constituição (BRASIL, 1996)	Art. 11º, 32º parágrafo 4º, 43º, 80º parágrafo 1º, 2º, 4º	“Regula o funcionamento das instituições de nível superior formadora de professores, através da EaD”.
Quadro 05	Lei no. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil	Art. 80	Trata do desenvolvimento, veiculação de programas de EaD em todos os níveis e modalidade de ensino e de educação continuada.
Quadro 06	Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998	Art. 1º, 2º, 3º, e 4º	“Regulamenta art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996” e dispõe sobre o credenciamento da modalidade para funcionamento nas IES como educação formal; responsabilizando a União pela normatividade e supervisão dos atos autorizados.
Quadro 07	Decreto no. 2.561 de 27 de abril de 1998	Abordagem geral	Promove alterações objetivadas: estipula que o credenciamento das instituições para a oferta de cursos à distância, dirigidas à educação de Jovens adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico, passou a ser de competência das autoridades integrantes desse sistema.
Quadro 08	Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001	Art, 6º e 7º	Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Esta Lei delibera itens de grande abrangência para a formação de cursos em EaD.
Quadro 09	Portaria no. 2.253 de 18 de outubro de 2001	Altera a Lei nº 9.394/96 Artigos: 1º parágrafo art. 2º., art.2º, art.3º	“Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996.” Deliberou a criação de cursos de graduação presenciais que possam ofereçam disciplinas na modalidade a distância ou parcialmente a distância, não excedendo 20% da carga horária total do curso.
Quadro 10	Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Art.1º e 37º	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.”
Quadro 11	Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006	Art. 11º	“Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.”
Quadro 12	Decreto no. 5.773 de 09 de maio de 2006	Abordagem substitui decreto 3860	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Quadro 13	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	Art. 4º, 7º	“Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2001/2010).” Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e

			avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”.
Quadro 14	Decreto no. 5.800 de 08 de junho de 2006	Art. 1º e 6º	“Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”
Quadro 15	Portaria Normativa no. 40 de 12 de dezembro de 2007	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	Instituir o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e em outras disposições regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
Quadro 16	Lei No. 13.005 de 25 de junho de 2014	Consolida o PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Quadro 17	Resolução CNE/CP no. 02 de 01 de julho de 2015	Abordagem geral	Institui as Diretrizes e Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

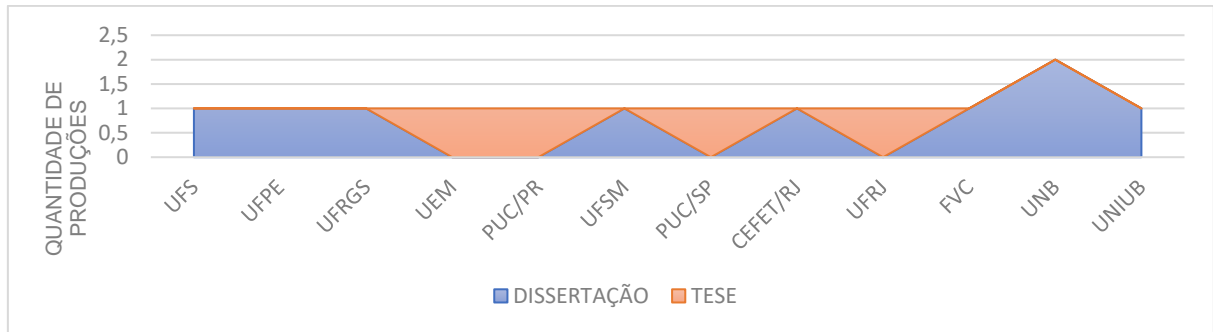
Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

A seguir, expomos de forma sistematizada três seções que compõem este capítulo com exposições e sistematizações provenientes de análise empírica desenvolvida no processo da investigação proposta.

5.1 REALIDADE DA CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU*: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Essa seção tem como objetivo apresentar os dados sobre a realidade da caracterização bibliométrica do conhecimento científico sobre os estudos desenvolvidos por pesquisadores localizados nas regiões do Brasil e que tratam da formação do pedagogo na modalidade de Educação à Distância. A base de dados foi composta por treze produções entre teses e dissertações, conforme já foi exposto no capítulo referente a introdução.

Quanto a localização das treze produções *stricto sensu* provenientes de Programas de Pós-Graduação de instituições e que foram analisadas, destacamos: Gráfico 01 – Quantidade de produções levantadas em PPG em IES no Brasil.



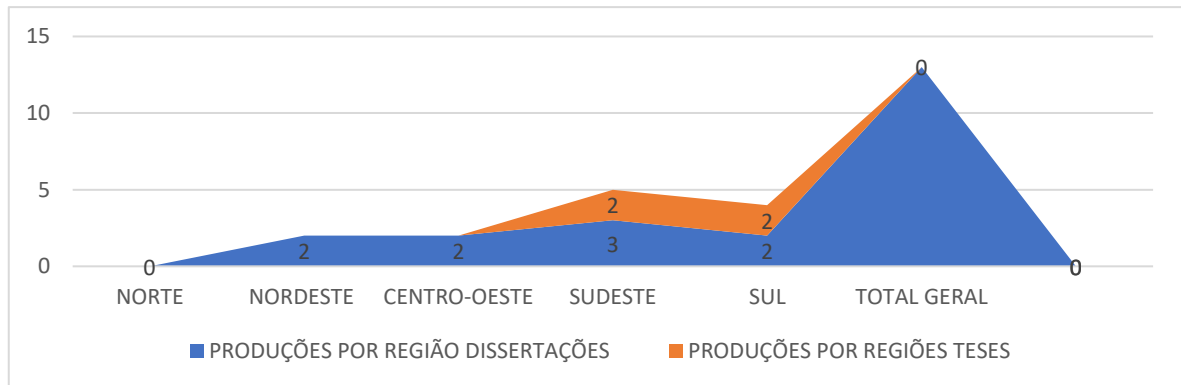
Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Segundo a distribuição apresentada neste gráfico 01, a IES que apontou mais quantidade de produções *stricto sensu*, foi UnB (2); as demais IES apresentaram somente (1) produção em seus repositórios.

No gráfico 2 a seguir, são apresentados dados referentes à localização das produções analisadas em PPG de IES e regiões do Brasil.

Neste gráfico a realidade da Formação em Pedagogia na modalidade à distância no Brasil, considerando à localização por regiões e respectivos anos de depósito de publicações nos repositórios, as (13) produções apontam que no ano de 2009, 2015 e 2018 tivemos *duas* (2) produções por ano. Nos anos de 2007, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2019 apenas *uma* (1) publicação foi encontrada nos repositórios de cada uma das IES. Nos outros anos a produção ficou assim distribuída: duas (2) da região Nordeste, *uma* (1) na UFPE e *uma* (1) na UFS; na região centro Oeste *duas* (2), ambas na (UnB). Na região sudeste foram analisadas cinco produções distribuídas em cada uma das respectivas IES: *uma* (1) na PUC/SP, *uma* (1) na UNIUB, *uma* na (1) UFRJ, *uma* (1) na FVC e *uma* (1) CEFET/RJ; na região Sul foram localizadas três 3 produções, considerando: (1) na (PUC/RS) e *uma* (1) UFRGS e *uma* na (1) UEM. Na região Norte não foram encontradas publicações nos bancos dos repositórios investigados.

A partir de 2015 os dados expostos no gráfico 3, abaixo. demonstram um aumento de produções elaboradas por ano, considerando a localização nas regiões brasileiras.

Gráfico 02 - Análise de produção *stricto sensu* por regiões brasileiras.

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Os Estados da região Sudeste foram os que mais disponibilizaram pesquisas por IES para essa análise, considerando 3 dissertações e 3 teses.

A seguir, expomos os Programas *stricto sensu* que estão produzindo conhecimento sobre formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância, segundo Banco de dados da CAPES e do IBICT.

Na região Nordeste temos (15,3%) da amostra de produções levantadas em programas de PPG de IES, considerando:

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe: (01) produção de mestrado.
- O Programa de Pós-Graduação Educação Matemática e Tecnológica Universidade Federal de Pernambuco: (01) produção de mestrado.

Na região Sudeste (46,0%) dos programas de PPG de IES em que foram localizados estudos que trataram da realidade da formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância:

- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com duas produções: (1) produção de tese.
- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Uberaba: 01 produção de dissertação.
- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré: (01) dissertação.

- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Engenharia de Produção e Sistemas do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (01) dissertação.
- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: (01) tese.

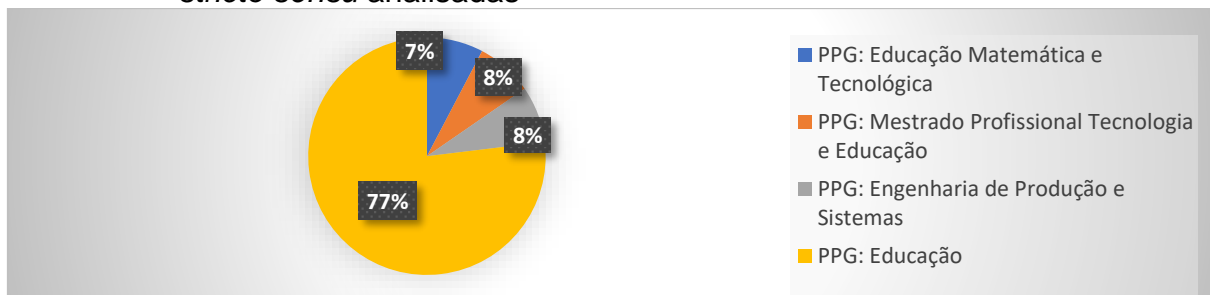
Na região Sul foram localizados (23,0%) das produções levantadas, considerando:

- Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (1) tese;
- Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (01) tese;
- Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (01) dissertação.

Na região Centro Oeste foram localizados (15,3%) das produções levantadas, localizadas no PPG em Educação da Universidade de Brasília, considerando apenas, duas produções de mestrado.

Nas regiões Nordeste e Sudeste encontramos PPG, cujas pesquisas tratam do objeto de formação de pedagogos em EaD fora da área de educação. Nessa realidade temos o *Programa de Educação Matemática e Tecnológica* em Pernambuco; no Espírito Santo, mestrado *Profissional Tecnologia e Educação*; o *Programa de Engenharia de Produção e Sistemas*, no Rio de Janeiro.

Gráfico 3 - Análise das áreas dos PPG em que foram produzidas as treze produções *stricto sensu* analisadas

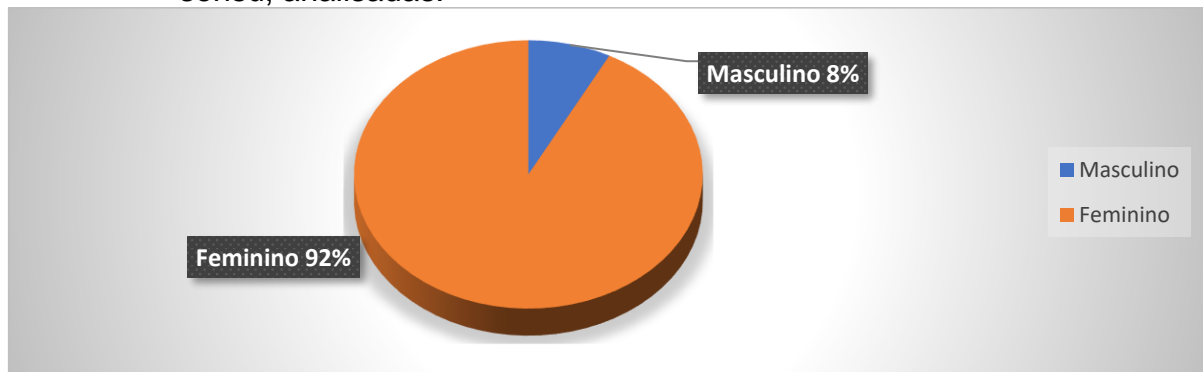


Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Através desse levantamento foi possível reconhecer que das treze produções, dez, ou seja (77%), encontram-se em repositórios de PPG na área de Educação.

Em seguida, expomos dados que dizem respeito ao sexo dos pesquisadores que investigaram a formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância.

Gráfico 04 – Caracterização do sexo dos pesquisadores das treze produções *stricto sensu*, analisadas.



Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

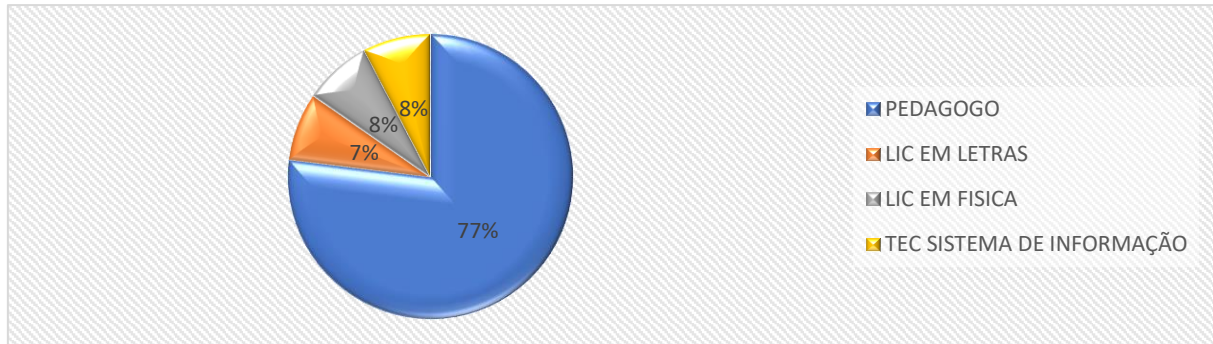
Das (13) produções analisadas, (12) foram produzidas por pesquisadoras, e somente foi identificado (01) pesquisador do sexo masculino. Há indícios de que essa temática traz maior interesse para as pesquisadoras mulheres.

Essa realidade pode estar relacionada à maior presença de estudantes de PPG do sexo feminino em cursos da área de educação, o que caracteriza uma tendência de interesse das mulheres pelas problemáticas de políticas de educação. Ainda, sobre a tendência de sexo, que quantitativamente frequenta cursos de formação superior, há de ser considerado que existem dados comprovados, tais como os Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (IBGE, 2018, p. 13), que demonstra que há (21,5%) das mulheres entre 25 e 44 anos, enquanto que há (15,6 %) de homens nessa mesma idade com nível superior completo. A única produção desenvolvida por pesquisador, foi localizada em repositório de PPG de IES da região Sudeste.

Apresentamos, no gráfico 5, que dizem respeito a área de formação dos pesquisadores que investigaram a formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância. As formações foram Pedagogia, Letras, Física e Tecnologia de Sistema de informação. A distribuição é de (77%) de licenciados em Pedagogia, (8%) de licenciados em Física, (8%) licenciados em Letras e (7%) bacharel em

Tecnologia de Sistema de Informação. Tais dados caracterizam a interdisciplinaridade temática que vem gerando a produção do conhecimento sobre a formação do Pedagogo na modalidade de Educação à Distância.

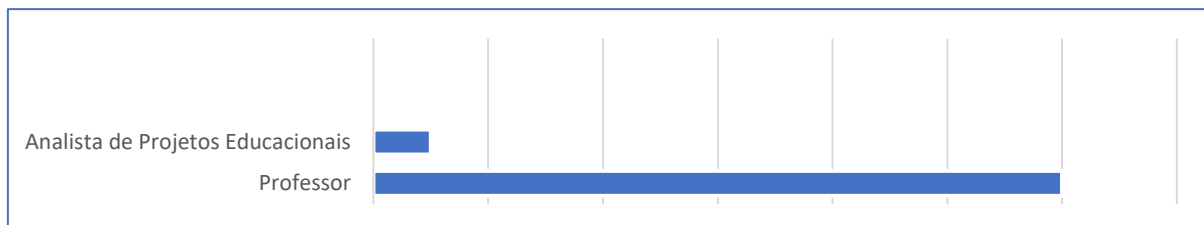
Gráfico 05 - Análise da formação dos treze pesquisadores



Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

O gráfico, abaixo, indica onde atuam os pesquisadores das treze produções *stricto sensu* e que pode ter gerado o foco de interesse pelo objeto de investigação.

Gráfico 06 - Análise da área profissional de atuação dos pesquisadores



Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Além da relação dos dados exposta nessa análise da característica bibliométrica da produção do conhecimento, verificamos que (12) dos pesquisadores atuam como professores e somente (1) atua como analista de Projetos Educacionais.

Apresentamos na seção (5.2) o que foi tratado nas produções sobre o marco legal. Esta análise nos permitiu reconhecer na intervenção do marco legal, os limites e contradições que apontam os pesquisadores em suas produções *stricto sensu*.

Dentre as políticas sociais que caracterizam o marco legal que institui a formação do pedagogo na modalidade de educação à distância, que destacamos na subseção anterior, realizamos uma análise nas (13) produções *stricto sensu* para

verificar o que os estudos ressaltam sobre a aplicação desse marco legal nas propostas de formação de professores em pedagogia na modalidade EaD.

Para organização lógica dos achados do que os pesquisadores trouxeram em suas pesquisas, destacamos um processo de análise de conteúdo, expondo em subseções que sistematizam o que foi registrado em dois movimentos de produções em quadros.

5.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO MARCO LEGAL

Nesta seção, expomos em quadros, uma análise de conteúdo das treze produções, considerando o que absolvem os pesquisadores em termos de reconhecimento do que vem apontando o marco legal sobre a formação na modalidade EaD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 define, regulariza e organiza todo o regime educacional do país, fundamentada na Constituição Brasileira. O não reconhecimento e cumprimento de determinações desta Lei 9394/96 coloca em risco a prestação de todo serviço educacional no país, o que inclui a educação na modalidade EaD.

A política advinda desta Lei tem como objetivo garantir condições que proporcionem o desenvolvimento e a divulgação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, de educação continuada. Esses direitos devem ser proporcionados aos cidadãos através de políticas públicas e sociais nas diversas modalidades de oferta de educação.

No quadro 04, apresentamos a localização do que foi encontrado sobre as condições em que a educação na modalidade EaD tem se estruturado, considerando 13 pesquisas que tratam dessa questão. Este item diz respeito às normas e regulamentos de oferta da EaD, considerando que os pesquisadores tratam a partir do que é destacado pela Lei 9394/96 e que foram citadas nas produções analisadas. Ressaltamos que em todas as produções (teses e dissertações) foi encontrada a referência da Lei 9394/96.

Das 13 produções que tratam da formação do Pedagogo na modalidade a distância, foi identificado que convergem em duas temáticas: (1) Políticas públicas

nacionais de formação de professores; e (2) Implementação da EaD como modalidade de ensino pelo Estado brasileiro.

A realidade nas investigações denota fragilidade no cumprimento da referida Lei, por reconhecer que a realidade do processo formativo do pedagogo na modalidade EaD deve estar cumprindo as orientações previstas na Lei 9394/96.

O propósito da criação desta lei foi proporcionar uma segurança maior em termos de assistência na formação em pedagogia na modalidade EaD e por isso os pesquisadores, quando estiverem investigando os processos formativos não trataram essa Lei de maneira secundária. Afirmamos nesta investigação que esta precisa ser considerada como prioridade, pois a Lei 9394/96 carece de uma melhor assistência.

Os dados empíricos que expomos, em seguida são de fundamental importância para explicitar como está a realidade da atual situação das instituições de nível superior, formadoras de professores e mais especificamente, a formação em pedagogia na modalidade de EaD, que têm direcionado a formação de profissionais para escolas da educação básica em nosso país.

No quadro 04, expomos em citação direta o que os pesquisadores das (13) produções *stricto sensu* destacaram sobre as condições que proporcionam pistas sobre os processos de oferta e funcionamento de cursos, considerando a qualidade e a divulgação de programas de ensino a distância.

Quadro 04 – Elementos de análise do conteúdo extraído das 13 produções *stricto sensu* sobre as condições que regulam o funcionamento das instituições de nível superior formadora de professores através da EaD, que são destaca a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96

Produções <i>stricto sensu</i>	Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
01	<p>“[...] os vários tipos de formação encontram-se com as orientações reformistas de caráter liberal expressas pelas leis de diretrizes e bases da educação (Lei 9394/96) em que a EaD ganhou inicialmente espaço, na legislação educacional possibilitando as universidades em implantar em até 20% de carga horária a educação a distância, ampliando assim os eu crescimento em todas as regiões do país. (2009, f. 15)”;</p> <p>“Regulamentados por decretos e pareceres específicos fundamentos numa legislação específica para essa modalidade de ensino, cujas bases legais foram definidas pela LDB (9394/96) surge uma grande demanda de cursos à distância disseminada em todo país em atendimento aos diversos níveis de ensino... diversificando somente os sistemas e modelos de EaD” (2009, f. 16);</p> <p>“Enfim, o que vem sendo caracterizada como “qualidade da educação” são as próprias recomendações consideradas adequadas sob a ótica mercadológicas, do neoliberalismo para com o desenvolvimento do país. Isto se torna explícito na concepção e educação</p>

	<p>apresentada através da reforma educacional implementada pela LDB Lei nº 9394/96” (2009, f.33-34);</p> <p>“A desqualificação também se apresenta ainda em forma em programas de formação superior em menor tempo, como forma de aligeira os processos e de maneira precária, em atendimento a Lei 9394/96, muito presente ainda, no Governo de Lula. “(2009, f.47);</p> <p>“[...] assim indo de encontro ao art. 64da LDB Lei 9394/96, a gestão escolar, planejamento, orientação educacional, bem com outras áreas passam a ser um componente da formação e não mais uma habilitação”. (2009, f.58);</p> <p>“Com isso encontram-se concluídos e em andamentos diversos programas de formação inicial e continuada de professores em vários estados do país, autorizados e aprovados pelo MEC, para os professores da rede estadual e Municipal em parcerias com universidades públicas, em a atendimento a LDB 9394/96, como apresenta o documento do Plano Nacional de Educação – PNE.” (2009, f.96);</p> <p>“Portanto foi em1996, que se oficializou na política educacional a era normativa, da educação a distância através da Lei 9394/96 como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino”. (2009, f. 58);</p> <p>“[...] por outro lado, muitos dos professores não se preocupam, com o tipo de formação recebida pois a procura por qualquer curso está em função da exigência da lei” (2009, f.86);</p> <p>“[...] no geral o que se leva em conta é a facilidade e o cumprimento da Lei de diretrizes e bases da educação lei 9394/96.Constata-se ainda, como motivação dos alunos para esta opção de modalidade de ensino, uma vez que só se exige a presença no polo de estudo uma vez na semana” (2009, f.110).</p>
02	<p>“Atualmente vigoram no Brasil alguns decretos e portarias que regularizam a oferta de educação a distância no país, como também o credenciamento das instituições de ensino, autorização e reconhecimento dos cursos à distância.” (2015, f.30);</p> <p>“Para complementar alguns pontos da legislação vigente, o Ministério da Educação, através dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, definiu princípios e diretrizes para a educação superior que ofertam cursos na modalidade EaD. Mesmo não tendo força de lei, o documento propõe guiar atos legais a respeito dos procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância no ensino superior “(2015, f.31);</p> <p>“[...] a LDB/96 ressalta a formação do pedagogo para atuar em atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Esse profissional também irá atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. A LDB/96 estabeleceu a criação do curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação como local específico de formação para professores que intencionassem atuar nas séries iniciais” (2015, f.46);</p>
03	<p>“Com o avanço da tecnologia e da propagação da Internet, a EaD tornou-se acessível a diversas áreas de formação, transformando o contexto educacional. Porém, essa modalidade de educação provocou questionamentos quanto à qualidade e à aprendizagem dos alunos. Para tal, o MEC criou o Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) e fez sua última atualização conforme Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005),” (2019, f.35).</p>
04	<p>“As exigências de uma Lei voltada para a formação de professores não geram ações que se efetivam em curto prazo, visto a complexidade dos processos formativos. A LDBEN nº 9.394/96, ao propor alterações na formação inicial de professores e estipular prazo de dez anos para isso, promoveu grande procura pelos cursos de formação, especialmente Pedagogia e Normal, hoje com a nomenclatura de Magistério. Uma das disposições transitórias dessa Lei preconiza que, ao término do período de dez anos, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço” (2018, f.45);</p> <p>“[...] a formação de professores da educação básica imposta pela LDB vigente. Nesse contexto, a EaD tornou-se uma opção viável de democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade similar ao ensino presencial.” (2018, f.26);</p> <p>“[...] Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no Artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e</p>

	<p>atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização.” (2018, f.55);</p> <p>“[...] O Projeto do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da Udesc foi denominado Projeto Piloto, atendendo 14 municípios da região da Grande Florianópolis com os quais a instituição mantinha vínculo de cooperação. Por caracterizar-se como um projeto inicial, optaram por restringir a zona de abrangência e o número de professores envolvidos. A qualidade do curso, a necessidade de atendimento às exigências da LDB nº 9.394/96 quanto à formação de professores para a educação básica, aliadas à conciliação entre tempo para o estudo e ausência de deslocamento.” (2018, f. 63)</p>
05	<p>“Assim permaneceu a formação até 1996. Com a promulgação da LDB, nº 9394/1996, se fortaleceram as discussões sobre a extinção das habilitações e a formação do chamado “Pedagogo generalista”. Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, de 2006, a chamada formação geral ganha espaço nas instituições de formação, salientando uma formação que, como escreve Saviani, serve” [...]” (2018, f.43);</p> <p>“A LDB 9394/96 reserva o Art. 80 que determina ao poder Público o incentivo ao “[...] desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis modalidades de ensino, e de educação continuada.” Assim, implementa-se a política da EaD, no ensino superior, que ainda carece de discussão. [...]” (2018, f.70);</p> <p>“A LDB 9394/96 reserva o Art. 80 que determina ao poder Público o incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Assim, implementa-se a política da EaD, o ensino superior, que ainda carece de discussão” [...] (2018, f.71);</p> <p>“À Educação cabe formar o cidadão e o trabalhador, isso em todas as modalidades e em todos os níveis, na EaD, inclusive. Portanto, aqui estão os determinantes políticos para uma “qualidade” do projeto pedagógico em EaD: cidadania e trabalho. Além dos Referenciais de Qualidade do MEC, que regulamentam a oferta em todo o Brasil, estão também, os critérios políticos de cidadania e de trabalho. Assim, uma nova questão se abre: a EaD no Brasil, atende a que critérios de cidadania e de trabalho.” (2018, f.79);</p> <p>“Nesse panorama mais amplo se situa a legalidade da educação, atendendo mais ou menos a ideologia capitalista. Como ponto de partida está a LDB 9394/96 que normatiza a educação no Brasil. Seus objetivos e finalidades contemplam a formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho, portanto, possibilitam que se implante formalmente a educação, na qual, se atende a estes dois eixos: exercício da cidadania e preparo para o mundo do trabalho. Nesse contexto a Pedagogia Social é uma concepção atenta a esses eixos, a partir das práticas realizadas e dos estudos publicados no Brasil (SOUZA NETO et al., 2009; SILVA et al., 2011).” (f.187);</p>
06	<p>“Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o artigo 4º regulamenta a “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996).” (2015, f.15);</p> <p>“Do mesmo modo, a LDB (BRASIL, 1996) delibera sobre a educação no País, reconhecendo a educação a distância em seu artigo 80º, estabelecendo 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 (2015, f.47);</p> <p>“A LDB (BRASIL, 1996) promulgada no ano de 1996 modificou os rumos que a educação vinha seguindo até então, dando-lhe “características educativas, reconhecendo e normalizando todos os níveis da educação, passando a normatizar os deveres do Estado, como a criação do Fundo Nacional de Manutenção do Ensino “Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF24, no que se refere ao financiamento para educação obrigatória, na busca de assegurar, além do acesso, também as condições de permanência na escola a todos os cidadãos.[...].”(2015, f.83);</p> <p>“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compreendida como “alicerce” para o desenvolvimento pleno de uma criança, consolida-se como dever do Estado, pois é compreendida como o período em que se inicia o crescimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos infantes.” (2015, f.85)</p>
07	<p>“A expansão recente da EaD e seu potencial recente de atender os professores em exercício- segundo a s exigências segundo as exigências da Lei de diretrizes e bases da</p>

	<p>educação, que estipula a formação em nível superior como condição para atuação docente na educação básica – colocaram o segmento em evidência.”(2012,f.14);</p> <p>“Foi a Lei de diretrizes e bases da educação Nacional – LDB n. 9394/96 que oficializou a educação a Distância, garantiu-lhe o incentivo do poder público[...]” (2012, f.30);</p> <p>[...] e tratam do credenciamento de instituições para a oferta da EaD e a autorização e reconhecimento de cursos criados segundo esta modalidade de educação” (2012, f.31);</p>
08	<p>“Art. 80 § 1º sobre a nomenclatura do termo EaD há divergência entre os estudiosos sobre o correto a ser utilizado, se ensino a distância ou educação a distância. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 80, que trata da educação a distância, é possível observar que no mesmo documento utilizam-se as duas formas (2014, f.17);</p> <p>“Na LDB, o artigo 80, que menciona a EaD, está nos Título VIII – Das disposições gerais. O Decreto nº 5622 de 2005, que regulamenta o esse artigo da LDB, conceitua a educação a distância como uma modalidade conforme abaixo:” (2014, f.18);</p> <p>‘A partir da década de 1990, o cenário volta a ser de progresso na educação a distância no Brasil, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, com a expansão da internet e o investimento em políticas públicas de ampliação do ensino superior’ (2014, f.19);</p> <p>“Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que a EaD ganhou destaque como estratégia para redução do atraso escolar, formação em nível superior e capacitação nas diversas áreas de conhecimento. É na necessidade de investir na educação brasileira que a educação a distância aparece como uma boa estratégia para atender a demanda de um país de dimensões continentais, devido ao tripé CAP (custo, abrangência e potencial de desenvolvimento profissional e econômico de uma região” (2014, f. 72).</p>
09	<p>“Os anos 1990 são um marco da formação docente para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido às exigências da LDB 9394/96. Seu Artigo 61 define os profissionais da educação:[...]” (2016, f.9.63);</p> <p>“Baseado neste contexto, cito a LDB, que em seu artigo 63 inciso I, sustenta que os cursos formadores de profissionais da educação básica, incluindo o Curso Normal Superior, destinados à formação destes profissionais nos Institutos Superiores de Educação e as prioridades dos profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional para a educação básica, sustentada no artigo 64, afirmando que a formação far-se-á nos cursos de graduação de Pedagogia ou em Pós-Graduação (BRASIL, 1996).”(2016,f.64);</p> <p>“Na segunda década do século passado, a Lei Diretrizes e Bases da Educação15 brasileira procurou situar o professor como o eixo principal da qualidade da educação, apresentando alguns avanços quanto à formação docente e trazendo em seu bojo questões essenciais como a associação entre teoria e prática, a exigência do curso superior [...]” (2016, f.67);</p>
10	<p>“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, em seu artigo nº 80, determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.</p> <p>“Contudo, a regulamentação desse artigo ocorre somente nove anos após a publicação da referida lei, mediante a divulgação do Decreto nº 5.622/2005. Há quase duas décadas de sua determinação legal, essa modalidade educacional vem conquistando uma posição de destaque no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas.” (2018, f.21);</p> <p>‘No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista. Através dela, fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia.” (2018, f.31);</p> <p>“A EaD é recomendada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis de ensino. Todavia, a</p>

	normatização para oferta dessa modalidade de educação ainda vem sendo discutida e desenvolvida. Segundo Segenreich (2010, f.1) [...]” (2018, f.66).
11	<p>“Em virtude das exigências legais impostas pela lei 9394/96, ficou estabelecido que a partir de 2007, todos os professores que atuassem na educação básica, deveriam estar certificados em cursos de licenciatura, que lhes permitissem adquirir formação superior para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e médio”. (2007, f.11);</p> <p>“Para regulamentar as diretrizes da educação a distância, o Ministério da Educação, por meio da LDB 9394/96, diz em seu artigo 80” que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação e Programas de ensino a distância, e todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (2007, f.28)</p> <p>“O ‘aligeiramento’ da formação de professores é a resposta mais iminente diante da explosão e demanda a partir da LDB e precisa ser revisto com a maior cautela.” (2007, f.29);</p> <p>“O fato das IES escolherem o curso de Pedagogia para ser o primeiro a ser ofertado não foi por acaso, a demanda reprimida era grande [...] o que acelerou mais ainda a oferta desses cursos foi a demanda que surgiu a partir da LDB 9394/96 que exigia a formação dos professores que trabalhassem com a educação infantil e básica.” (2007, f.61);</p> <p>[...] a legislação educacional prevê a preparação do indivíduo para “o exercício da cidadania e preparação para o trabalho (art. 2ª, LDB 1996)” (2007, f.61)</p>
12	<p>[...] permitiu a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da EaD, com os esforços sendo retomados a partir da LDB 9394/96” (2009, f.67);</p> <p>“A necessidade da formação e professores é um indicativo da explosão a demanda a partir da LDB e precisa ser analisada com muita prudência” (2009, f.3);</p> <p>“No caso específico do curso de Pedagogia, o objetivo básico ser a docência par ao curso de magistério para a educação infantil de adultos [...] a formação doe especialista não foi extinta. Segundo... o artigo 64 da LDB – Lei 9394/96 a formação especialista poderia ser formada a nível de pós-graduação [...]” (2009, f.103).</p>
13	<p>“Mesmo antes de sua integração aos sistemas de ensino brasileiro, que ocorreu em 1996, com a LDB 9394/96, foram ofertados a população, cursos de aperfeiçoamento, da alfabetização, de formação continuada, para professores por meio de rádio e televisão, entre outros recursos.” (2013, f.58);</p> <p>“A forte procura pela demanda do curso de deu com o advento da Lei 9394/96 que determina a exigência da formação superior para os professores do ensino fundamental e médio.” (2013, f.71);</p> <p>[...] Intensa procura do curso após a LDB por parte dos professores [...]” (2013, f.71-72).</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Pistas sobre as normas, regulamentação e demandas e desenvolvimento de cursos de EaD foram localizadas em todas as (13) produções analisadas. Dentre estas, destacam-se às normas de funcionamento da EaD, que tratam especificamente da qualidade do desenvolvimento de programas de ensino a distância.

Os dados coletados e sistematizados neste quadro, sobre a expansão da EaD, presentes nas produções (10), (4) e (3) num total de três pesquisas; sobre a qualidade da oferta, dois pesquisadores fizeram referência (3) e (2); incremento da EaD nas instituições privadas (10); a pesquisa no 8 expõe divergência quanto a nomenclatura de ensino a distância ou educação; quanto a formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância incentivados pelo poder público somente aé tratada pela pesquisa (4).

Há evidência nas pesquisas (4) e (5), que há um destaque por parte dos pesquisadores quanto a regulamentação da EaD. Nos chamou atenção a crítica à limitação do tempo para a formação do docente na modalidade EaD. Se os estudos pretenderam analisar as condições do processo formativo do Pedagogo formado pela EaD, deveriam ter mais dados contundentes a respeito das condições formativas que vem ocorrendo, considerando o processo de institucionalização da formação desses profissionais de educação, a partir das políticas públicas e sociais.

Avançando no processo de análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, constatamos, a partir do quadro 05, o que os pesquisadores das treze produções *stricto sensu* tratam do artigo 80 da LDB, considerando especificidades do **desenvolvimento de programas de ensino a distância**.

Portanto, nesse quadro 05, apresentamos em citação direta o que os pesquisadores das produções *stricto sensu* destacaram sobre **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, mais especificamente em seu artigo 80, que trata do desenvolvimento, veiculação de programas de EaD em todos os níveis e modalidade de ensino e de educação continuada.**

Quadro 05 – Elementos de destaque sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 80

Prod.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 80º.
1	“[...] portanto foi em 11996 que se oficializou na política nacional a era normativa, da educação a distância, através da Lei 9394/96...substanciou-se a partir do art. 80, dessa mesma Lei quatro parágrafos para a EaD [...]” ((2009, p.58) “O ministério da educação passa então a regulamentar o art. 80 da Lei 9394/96 [...] para a oferta de cursos de graduação a distância e educação profissional e tecnológica a distância.” (2009, p.59)
2	“Atualmente vigoram no Brasil alguns decretos e portarias que regularizam a oferta de educação a distância no país, como também o credenciamento das instituições de ensino, autorização e reconhecimento dos cursos a distância. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, dispõe sobre a educação a distância e define essa modalidade de ensino.” (2015, p.30) “Quando falamos da regulamentação da EaD no Brasil, destacamos que somente com a LDB nº 9.394/96, a educação a distância foi reconhecida como modalidade educacional executável em todos os níveis escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 80º institui que[...]” (2015.p.30) “De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o Art. 80 da LDB, os cursos de educação a distância poderão ser ofertados nos níveis e modalidades educacionais relacionadas abaixo[...]” (2015, p.48)
3	“Com o avanço da tecnologia e da propagação da Internet, a EaD tornou-se acessível a diversas áreas de formação, transformando o contexto educacional. Porém, essa modalidade de educação provocou questionamentos quanto à qualidade e à aprendizagem dos alunos. Para tal, o MEC criou o Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) e fez sua última atualização conforme Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005), [...]” (2019, p.35)

	<p>“Em 1996, a modalidade EaD obteve reconhecimento legal no Brasil com o Artigo 80 da Lei nº 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Posteriormente, esse artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5622, publicado em 2005, sendo definido em seu Art.1º [...]” (2019, p.39)</p>
04	<p>“O Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96 apresenta essa viabilidade de formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância incentivados pelo poder público em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação continuada, atendendo, portanto, os professores que se encontravam em exercício, mas não tinham a formação exigida.” (2018, p.29)</p> <p>“Os cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, desde então, são uma alternativa para os professores na formação inicial, tanto para os que se encontram em exercício quanto para aqueles que querem iniciar a carreira. No entanto, de forma contraditória, os documentos, ao se reportarem à formação inicial, enunciam que esta deve ser realizada preferencialmente na modalidade presencial, o que de certa maneira contraria e desvaloriza a educação a distância.” (2018, p.45)</p> <p>“Como assinalamos, a partir da LDBEN nº 9.394/96 se deu a oficialização da modalidade a distância. Em seu Artigo 80, é citada como possibilidade educacional. As Disposições Transitórias dessa Lei também fazem referência à educação a distância, no Artigo 87. [...]” (2018, p.98)</p> <p>“Os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98 foram revogados pelo Decreto nº 5.622/05. Em seu Artigo 9º, esse documento passou a regulamentar os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 em relação ao credenciamento e funcionamento dos cursos de Educação a Distância, preconizando que estes deverão ser requeridos por Instituições de Ensino Superior credenciadas no sistema federal ou sistemas estaduais e Distrito Federal (BRASIL, 2005a)”. (2018,123)</p> <p>“As justificativas apresentadas pela UEL levam em consideração os aspectos legais contidos no Decreto nº 5.622/05 que regulamentam o Artigo 80 da LDBEN nº 9.934/96; o Decreto nº 5.733/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino” ((2018,138)</p> <p>“No Quadro 29, pontuamos os atos legais mais citados na elaboração dos PPC. Como previmos, a presença da LDBEN nº 9.394/96 consta em todos os documentos. A Resolução CNE/CP nº 1/06, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está presente nas IES UEL, UFPR, UEPG, Udesc, UFRGS, FURG e UFSM. O Artigo 62, citado pela FURG, e o Artigo 80, pela UEL, foram as referências mais específicas quanto à formação de professores na modalidade a distância.” ((2018,194)</p> <p>“Os marcos regulatórios para a modalidade a distância são produzidos à medida que índices, ações de gestão e pedagógicas bem sucedidas são elencados e balizados, e apresentadas as fragilidades e carências para que possam ser produzidas novas regulações, subsidiando futuras ações que visem sanar ou minimizar os índices negativos dessa modalidade. Exemplo dessa constante preocupação com os marcos regulatórios para a EaD é o mais recente Decreto nº 9.057/17, que revogou o Decreto nº 5.622/05 visando regulamentar mais uma vez o Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96.” (2018,195)</p> <p>“Cada marco regulatório, ao ser instituído, traz em seu texto uma evolução no conceito de tecnologia. Esse aspecto demonstra que, aos poucos, a modalidade a distância, que tem nas tecnologias seu veículo propulsor, vem se efetivando e ganhando espaço no sistema educacional brasileiro. A LDBEN nº 9.394/96, quando faz referência à educação a distância, a aborda como mecanismo de acesso à educação, isto é, uma concepção centrada no meio, voltada para sua efetivação em um sentido utilitarista, destinada à formação de professores em exercício (Artigo 80), instrucionista como recurso educativo no atendimento aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem (Artigo 59) e voltada para as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Artigo 39).” (2018, p.201)</p> <p>“Decorrentes da LDBEN nº 9.394/96, novas demandas socioeconômicas e políticas provocaram o reconhecimento, o acréscimo e a alteração das modalidades existentes. Foram criadas a Educação de Jovens e Adultos (Artigo 37); Educação Profissional (Artigo 39); Educação Especial (Artigo 58); Educação Indígena (Artigo 78); Educação de Igualdade Racial (Lei nº 10.639/03 – mudança da LDBEN no Artigo 26-A); Educação do Campo (Artigo 207 28) e Educação a Distância (Artigo 80), que implicam a necessidade reestruturação dos PPC do curso de Pedagogia.” (2018, p.206)</p>

	<p>“O Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96 apresenta essa viabilidade de formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância incentivados pelo poder público em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação continuada, atendendo, portanto, os professores que se encontravam em exercício, mas não tinham a formação exigida. Os cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, desde então, são uma alternativa para os professores na formação inicial, tanto para os que se encontram em exercício quanto para aqueles que querem iniciar a carreira. No entanto, de forma contraditória, os documentos, ao se reportarem à formação inicial, enunciam que esta deve ser realizada preferencialmente na modalidade presencial, o que de certa maneira contraria e desvaloriza a educação a distância.” (2018, p.26)</p>
5	<p>“[...] regulamenta o artigo 80... que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” (2018, p.28p.)</p>
6	<p>“Do mesmo modo, a LDB (BRASIL, 1996) delibera sobre a educação no País, reconhecendo a educação a distância em seu artigo 80º, estabelecendo 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, art. 80º).”(2015,p.47)</p>
7	<p>“[...] os quais regulamentam o artigo 80 da LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996” (2012, p.31)</p>
8	<p>“Sobre a nomenclatura do termo EaD há divergência entre os estudiosos sobre o correto a ser utilizado, se ensino a distância ou educação a distância. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 80, que trata da educação a distância, é possível observar que no mesmo documento utilizam-se as duas formas” (2014, p.26)</p> <p>“Na LDB, o artigo 80, que menciona a EaD, está nos Título VIII – Das disposições gerais. O Decreto nº 5622 de 2005, que regulamenta o esse artigo da LDB, conceitua a educação a distância como uma modalidade conforme abaixo [...]” (2014, p.27)</p>
9	<p>“Portanto, é preciso enfatizar que EaD não é diferente da educação presencial em sua essência, mas em aspectos de procedimentos quanto a sua estrutura física entre professores e alunos e os outros envolvidos, como homologado no Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da LDB vigente, assim previsto nas disposições gerais, no art. 1º, § 1º, assim confirmando que é legítima a docência baseada na atuação dos alunos e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos mediadas pelas TIC[...]” (2016,p.126)</p>
10	<p>“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, em seu artigo nº 80, determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, a regulamentação desse artigo ocorre somente nove anos após a publicação da referida lei, mediante a divulgação do Decreto nº 5.622/2005. Há quase duas décadas de sua determinação legal, essa modalidade educacional vem conquistando uma posição de destaque no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas.” ((2018, p.21)</p> <p>“Segundo Santos (2009) retrata que entre 1985 e 1990, aumenta em 145% o número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela fazia uso.” (2018, p.30)</p> <p>“O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aborda em seu artigo 1º que a educação a distância conceitua-se como uma modalidade educacional na qual a intervenção didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem sucede com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo os procedimentos educacionais em lugares e tempos diversos.” ((2018, p.34)</p> <p>“A EaD é recomendada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis de ensino. Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação ainda vem sendo discutida e desenvolvida.” (2018, p.66)</p>
11	<p>“Para regulamentar as diretrizes da educação a distância, o ministério da Educação por meio da LDB 9394/96, diz em seu artigo 80 [...]” ((2007, 28)</p>

12	<p>“Portanto, é preciso enfatizar que EaD não é diferente da educação presencial em sua essência, mas em aspectos de procedimentos quanto a sua estrutura física entre professores e alunos e os outros envolvidos, como homologado no Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da LDB vigente, assim previsto nas disposições gerais, no art. 1º, § 1º, assim confirmando que é legítima a docência baseada na atuação dos alunos e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos mediadas pelas TIC:[...]” (2008, p.68)</p> <p>“Na LDB, o artigo 80, que menciona a EaD, está nos Título VIII – Das disposições gerais. O Decreto nº 5622 de 2005, que regulamenta o esse artigo da LDB, conceitua a educação a distância como uma modalidade conforme abaixo[...]” (2008, p.68)</p> <p>“Na LDB, o artigo 80, que menciona a EaD, está nos Título VIII – Das disposições gerais. O Decreto nº 5622 de 2005, que regulamenta o esse artigo da LDB, conceitua a educação a distância como uma modalidade conforme abaixo [...]” (2008, p.69)</p>
13	<p>“Portanto, é preciso enfatizar que EaD não é diferente da educação presencial em sua essência, mas em aspectos de procedimentos quanto a sua estrutura física entre professores e alunos e os outros envolvidos, como homologado no Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da LDB vigente, assim previsto nas disposições gerais, no art. 1º, § 1º, assim confirmando “que é legítima a docência baseada na atuação dos alunos e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos mediadas pelas TIC [...]” (2013,p. 68)</p> <p>“A LDB 9394/96 reserva o Art. 80 que determina ao poder Público o incentivo ao[...] “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Assim, implementa-se a política da EaD, no ensino superior, que ainda carece de discussão.” ((2013, p.71)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019.

Houve unanimidade por parte dos 13 pesquisadores ao se referirem que a LDB 9394/96 através do seu artigo 80 “determina ao poder Público o incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Os relatos dos pesquisadores estiveram focados na regulamentação em que o poder público vem atuando em relação a proposta da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil.

Somente as produções de número (2) e (13) destacaram nos processos de investigação, aspectos de análise que levaram em consideração o que determina ao poder público sobre incentivo a formação de professores na modalidade EaD. As demais produções não destacaram em suas investigações essa questão.

Neste marco legal que enfatiza o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES em cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino, somente a produção (4) destaca relevância a esse aspecto.

Fica definido nesta legislação que a fiscalização para se cumprir as normas de funcionamento das instituições é algo importante para que se tenha cursos focados na formação de professores com qualidade.

No entanto, a partir da quantidade baixa de produções que buscaram essas informações nos deixa a impressão de que esse tema precisa ser mais explorado pelos pesquisadores, pois uma estrutura inadequada para a formação de professores na modalidade EaD poderá pôr em risco a efetividade do ensino aprendizagem e conseqüentemente, pode levar a comprometimentos efetivos ao longo da formação.

Diante da preocupação no que se refere a formação profissional do pedagogo, bem como dos saberes que orientam a sua prática, como afirma Magalhães (2016, p.178) “é necessário conhecer e ter clareza do papel social e político do pedagogo diante da emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea, principalmente diante das interpretações sobre o próprio curso: é bacharelado, é licenciatura ou ambos?” Por isso, se faz necessário pôr em prática as políticas de fiscalização das Instituições de nível superior buscando averiguar em quais situações ocorrem os processos formativos do Pedagogia em EaD.

A EaD não é diferente da educação presencial em sua essência, conforme indicam as produções de número (13) e (8). Um dos pesquisadores, Magalhães (2016, p.185) ressalta que existe “a necessidade de um estudo profícuo das DCN e dos demais aportes legais, junto aos professores e alunos, num movimento de conscientização e reconhecimento do ser pedagogo e sua atuação nos espaços escolares e não escolares”. É prioridade haver uma necessária proposição mais bem fundamentada orientar a formação do pedagogo, a partir do diálogo das instituições de ensino superior sobre as proposições curriculares, considerando que há exigências postas por entidades organizadas da sociedade.

Existem vários conceitos de educação, EaD, na literatura especializada, o que se traduz nas proposições ofertadas pelas IES. O conceito de educação a distância como uma modalidade é estudado nos trabalhos (12), (8) e (2). Em destaque, o que aponta Toledo (2009, p. 56), quando afirma que o conceito de EaD “comporta diferentes tipos de tecnologias, ou seja, desde as mais simples e antigas, como material impresso, até as mais modernas, como as videoconferências e a internet.” Nesta informação, realizamos uma crítica, considerando o reconhecimento dos conceitos que acompanham a evolução dos recursos tecnológicos. Nesta perspectiva, questionamos essa medida, considerando que as propostas de concepção de formação de professores não podem ser à deriva das condições tecnológicas de apoio a oferta de ensino.

Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação, ainda, vem sendo discutida e desenvolvida conforme constata a pesquisa (10). Esta modalidade ainda possui dificuldade em aceitação por parte das IES. Este fato foi relatado na pesquisa de TOLEDO (2009, p. 20), quando afirma que: “no início do processo, enfrentamos dificuldades, críticas quanto a funcionalidade do curso, à competência dos professores e resistências quanto a credibilidade da modalidade a distância.” Nesse sentido, observa-se, que há um certo indício de descrédito, assim como a desconfiança que estão presentes no ensino a distância e que conseqüentemente, também se apresenta nos cursos de pedagogia em EaD.

O aumento de matrículas na EaD, no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas, foi destaque em na produção (10); a pesquisadora, Costalonga (2018, p.36) nos informa que a “EaD vem crescendo, gradativamente e que no ano de 2000 o percentual de matrículas era menos de 1% e que em 2015 atingiu 17,36%”, apesar de que a educação presencial, ainda, prevalece no sistema educacional brasileiro”.

As pesquisas dão indícios de que, contraditoriamente, a educação na modalidade EaD vem gerando nas instituições de ensino superior uma alta competitividade dentre as instituições privadas. “Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela vem necessitando, afirma TOLEDO (2009, p.31) em sua investigação (10). Diante do número limitado de candidatos, a alta competitividade das universidades, os grandes estabelecimentos de Ensino superior possuem mais vantagem em relação às faculdades menores. Portanto, há indicadores de disputas de ofertas de ensino, que recaem sobre as condições físicas de oferta e não sobre a qualidade da formação.

No que tange à intervenção didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, somente nas produções (10) e (9) foi destacado os limites e possibilidades de atendimento.

A formação incentivada por meio da veiculação de programas de ensino a distância foi abordada somente por uma pesquisa, a produção (4). Esta mesma produção apresenta a realidade dos professores, que se encontravam em exercício, mas não tinham a formação exigida. Os cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, desde então, segundo Iglesias (2018, p.195), “são uma alternativa para os professores na formação inicial, tanto para os que se encontram

em exercício quanto para aqueles que querem iniciar a carreira na graduação”, constituindo uma possibilidade de formação continuada. Esta mesma produção (4) apresenta os marcos regulatórios para a modalidade a distância como sendo oriundos a partir de “índices, ações de gestão e pedagógicas bem sucedidas”. A pesquisa, também, afirma que as fragilidades e carências produzidas poderão gerar novas regulações, embasando ações futuras voltadas para as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Esta é uma posição com indícios de contraditoriedade, por reconhecermos, que somente a legislação pode impulsionar novas reestruturações para a formação à distância em pedagogia.

A pesquisa de número (1) e somente esta, trata da oferta de cursos de graduação a distância e educação profissional e tecnológica a distância. Nota-se que é um tema considerado de pouca relevância por parte dos pesquisadores identificados para atender a esta pesquisa.

Sobre elementos de destaque encontrados nas produções analisadas sobre o **Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**, ressaltamos para fins de análise, que este decreto estabelece que a educação a distância deve ser reconhecida por suas especificidades e como modalidade de educação, normatizando os procedimentos sobre a oferta de disciplina nas instituições de ensino superior e que são credenciadas como universidades ou centros universitários. Embora não seja voltado para a especificidade da formação em pedagogia em EaD, sua abrangência, afeta esse segmento de modalidade de formação de professores, “abrindo as portas para a instituições privadas que se caracterizam por faculdade reunidas e que logo alcançam o título de Centros Universitários”.

Quadro 06 – Elementos que tratam o Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Prod	Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996
1	“Decreto nº 2.494/98 abriu-se o campo da EaD para a esfera privada” (2009, p.16)
4	“O Artigo 80 da LDBEN, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº2.494/98, apresenta a viabilidade de formação inicial e continuada de professores, inclusive nos demais níveis e modalidades de ensino, por meio da veiculação de programas de educação a distância. O poder público se viu forçado a orientar ações de políticas públicas para a melhoria do número de acesso, permanência e conclusão da educação superior ante os baixos índices de atendimento nesse nível de ensino. No tocante à educação a distância, o Artigo 80 especifica os termos de sua oferta” (2018, p. 45) “[...] o Decreto nº 2.494/98, que dispôs sobre o credenciamento da modalidade para funcionamento nas IES como educação formal; responsabilizando a União pela

	<p>normatividade e supervisão dos atos autorizados. Das disposições estabelecidas nesse Decreto, destacamos o Artigo 1º, no qual a EaD é conceitualmente tratada e circunscrita ao respectivo contexto legal “(2018, p. 99)</p> <p>“Com a revogação do Decreto nº 2.494/98, esse conceito foi ampliado pelo Decreto nº 5.622/05 e coincidiu com a fase de expansão dos cursos superiores na modalidade a distância. A definição conceitual passou a ser assim considerada[...]” (2018, p.99)</p> <p>“Nesse documento, é evidenciado o caráter peculiar da EaD, que inclui metodologias, formas de gestão e processos avaliativos diferenciados e principalmente o destaque para a obrigatoriedade presencial de avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e atividades laboratoriais.” (2018, p. 100)</p> <p>“As políticas públicas foram direcionadas à modalidade a distância, a qual atende à formação de professores, resultando em Leis, Decretos, Portarias normatizando a EaD e provendo condições de se efetivar como mais uma opção educacional no contexto brasileiro. Após dois anos do reconhecimento e oficialização dessa modalidade, houve a regulamentação do Decreto nº 2.494/98, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 11 de fevereiro de 1998. Esse documento possibilitou a criação de novas modalidades de cursos que pudessem incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas inovadoras e procedimentos de avaliação, além de conceituar e dispor sobre as normas operativas dos programas em treze artigos. (BRASIL, 1998b)” (2018, p.121)</p> <p>“O primeiro decreto a regulamentar a EaD, com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e ter como foco o Artigo 80 foi o Decreto nº 2.494/98, que dispôs sobre o credenciamento da modalidade para funcionamento nas IES como educação formal; responsabilizando a União pela normatividade e supervisão dos atos autorizados. Das disposições estabelecidas nesse Decreto, destacamos o Artigo 1º, no qual a EaD é conceitualmente tratada e circunscrita ao respectivo contexto legal. “(2018, p.99)</p> <p>“Com a revogação do Decreto nº 2.494/98, esse conceito foi ampliado pelo Decreto nº 5.622/05 e coincidiu com a fase de expansão dos cursos superiores na modalidade a distância. A definição conceitual passou a ser assim considerada.” (2018, p.99)</p> <p>“Após dois anos do reconhecimento e oficialização dessa modalidade, houve a regulamentação do Decreto nº 2.494/98, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 11 de fevereiro de 1998. Esse documento possibilitou a criação de novas modalidades de cursos que pudessem incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas inovadoras e procedimentos de avaliação, além de conceituar e dispor sobre as normas operativas dos programas em treze artigos” (2018, p.121)</p> <p>“Zanatta (2014) aponta que no Decreto nº 2.494/98 não foram contemplados todos os níveis educacionais à distância” (2018, p.122)</p>
6	<p>“[...] o decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL,1993) estabelece que a educação a distância [...] a partir da LDB deixa de ter o caráter supletivo e emergencial, passado a ser reconhecido por suas especificidades e como modalidade de educação.” (2015, p.63)</p>
7	<p>“O DECRETO n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1988 regulamenta o artigo supracitado, conceituando a educação a distância, fixando assim diretrizes gerais para a autorização o reconhecimento dos cursos credenciamento de instituição, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios[...]” (2012, p.30)</p> <p>“O Decreto n. 2494 não apresenta maiores facilidades em relação a EaD para educação de jovens e adultos nos ensinos médio e profissional e oferece maior restrição para cursos de graduação e pós graduação” (2012, p.68)</p>
12	<p>Decreto nº 2.494/98 não apresenta maiores facilidades em relação a EaD para a educação de jovens e adultos e nos ensinos médios e profissionais e oferece maior restrição para cursos de graduação e pós-graduação. (2009, p. 168)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Para melhor discutirmos os achados nas 13 pesquisas *stricto sensu* a partir deste balaço da produção do conhecimento científico, destacamos neste quadro (06) a localização dos elementos de análise na condição de citação direta, considerando o

que (5) pesquisadores destacaram sobre o Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. As demais pesquisas não apresentaram dados sobre esse marco legal.

Esse marco legal foi analisado a partir do que tratam as pesquisas, considerando o foco desta análise, que se voltou para as orientações de diretrizes para a autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições para funcionar e conceitua a educação a distância. Este decreto assegura o funcionamento da educação EaD, através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para a formação do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim.

É importante destacar, que a criação do Decreto 2.494/98, teve como principal objetivo estabelecer que a educação a distância fosse reconhecida por suas especificidades e como modalidade de educação. Este dispositivo legal, também buscou flexibilizar os requisitos para admissão, horário e duração das aulas.

É fundamental levantar, também, que este Decreto nº 2.494/98, não contempla todos os níveis de ensino, excluindo os Programas *strictu sensu*, mestrado e doutorado, e os cursos que apenas conferem certificado ou diploma de conclusão dos cursos ofertados. A produção de Iglessias, continua afirmando, que também, não há referência ao credenciamento de cursos de educação a distância de natureza livre e para os cursos de pós-graduação profissional. (2018, p.122)

Na análise realizada a partir desse quando foi possível observar uma crítica mais acentuada pela produção (4), que aponta que alguns indicativos de possível melhoria presentes na legislação da educação a distância ficam somente no discurso, pois poucos avanços podem ser observados; já a pesquisa (7) de Leal (2012, p.32) descreve a dificuldade para o aluno em cursos profissionalizantes, visto que o decreto não destaca indicadores que configurem com clareza a formação profissional, mas determina o que precisa ser oferecido pela instituição de nível superior para que a formação aconteça da maneira pretendida pela políticas públicas de EaD.

Este Decreto nº 2.494/98, também, não contempla o credenciamento de cursos de educação na modalidade EaD, de natureza livre, assim como dos cursos de pós-graduação profissional. A redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98 foi modificada pelo Decreto nº 2.561/98, que alterou a responsabilidade da avaliação de credenciamento das instituições interessadas em atuar com a modalidade a distância

Desta forma, “as contradições presentes nas classes sociais no seio da produção capitalista vêm refletir no processo de formação dos professores, em que se encontram às contradições vividas, pelos diversos tipos de alunos nos diversos cursos, como exemplo da EaD, na forma de organização do trabalho pedagógico,” s (FIGUEIREDO, 2009, p.74)

Também, outro pesquisador, destaca uma determinada contradição que recai sobre a sociedade capitalista, considerando que apesar dos investimentos na formação de cunho profissionalizante e técnico em EaD, essa formação não vem sendo valorizada nesse sistema, mas sim a de ordem intelectual. (IGLESIAS, 2018, p.40)

Diante das análises apresentadas, identificamos que no processo formativo de pedagogos na modalidade EaD. considerando a concepção de formação que vem sendo proposta para todos os segmentos de ensino, como indica Figueiredo (2009, p.91); esta vem sendo pautada no modelo da fragmentação de conhecimento, quanto ao processo de instrumentalidade do trabalho pedagógico, da mesma maneira que se constitui a divisão em classes sociais no sistema capitalista, repetindo os princípios da divisão do trabalho.

No quadro (07), abaixo, expomos em citação direta, o que (3) pesquisadores das produções *stricto sensu* destacaram sobre a localização do que foi encontrado sobre as condições em que a educação na modalidade EaD tem se estruturado.

O Decreto 2.561/1988 promove alterações objetivadas: estipula que o credenciamento das instituições para a oferta de cursos à distância, dirigidas à educação de Jovens adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico, passou a ser de competência das autoridades integrantes desse sistema.

Destas pesquisas que investigaram o credenciamento de instituições ofertantes de EaD, para a educação de jovens adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, encontramos duas pesquisas, (7) e (14) que se detiveram na análise deste Decreto.

Essa política tem como objetivo garantir condições que proporcionem o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, de educação continuada.

Apesar de ser um item de grande abrangência, o nosso objetivo foi verificar como os pesquisadores estão tratando a realidade desta questão especificamente no que diz respeito à formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil.

Incluimos este marco legal, entendendo que tanto os jovens adultos do ensino médio e a educação profissional de nível técnico como os alunos dos cursos de pedagogia EaD precisam ter conhecimento da existência dessa lei como direito assegurado.

No quadro 07, que trata do **Decreto 2.561 de 22 de julho de 1988**, expusemos em citação direta o que foi encontrado sobre o credenciamento de instituições ofertantes de EaD para a educação de jovens adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, que passou a ser de competência das autoridades integrantes desse sistema.

Localizamos somente (2) pesquisas que se detiveram na análise deste Decreto.

Quadro 07 - Elementos sobre o Decreto 2.561 de 22 de julho de 1988

Prod.	Decreto 2.561/1988
4	“[...]dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98 foi modificada pelo Decreto nº 2.561/98, que alterou a responsabilidade da avaliação de credenciamento das instituições interessadas em atuar com a modalidade a distância.” (2018, p.122)
12	“O Decreto n. 2561/1988 apenas altera redação dos artigos 11 e 12 do decreto 2494 sem modificar o seu conteúdo [...]” (TOLEDO, p.68)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Apontamos estas duas produções, cujos pesquisadores fazem referência ao referido decreto, para registrar o reconhecimento sobre a alteração da responsabilidade repassada para as IES sobre o credenciamento das formações em atender as necessidades de cursos de EaD.

Avançando no processo de análise sobre a questão do conteúdo que a legislação deveria estar atenta, destacamos a pesquisa de Leal (2012, p.104) ao definir a educação a distância como sendo [...]” a educação a distância é caracterizada como modalidade em virtude do uso das tecnologias da informação e comunicação para a mediação didático-pedagógica em lugares ou tempos diversos [...]”. A partir dessa definição deveríamos discutir para a EaD, considerando todos os cursos que vêm sendo ofertados, a necessidade do direito à educação como um espaço onde todos os que desejarem reiniciar ou dar continuidade a seus estudos, tivesse

asseguradas condições de aprendizagem com qualidade, em condições de dignidade e cidadania. É preocupante reconhecer que este mesmo conceito possa estar sendo colocado para a modalidade de formação em EaD para a pedagogia.

Não podemos esquecer também que a formação de professores na modalidade EaD não é educação com qualidade inferior a presencial. A principal característica dessa modalidade é que professor e aluno não se encontram fisicamente presentes no mesmo espaço e tempo. Como afirma Igléssias (2018, p.101): “as tecnologias disponíveis são relevantes, pois determinarão as potencialidades, os limites e os modos de produção necessários para os processos de integração e interação entre os envolvidos.”

Dessa forma, é preciso garantir a efetividade de ações que possibilitem a formação ao futuro pedagogo, que se prepara para atuação profissional, a partir de estudos em EaD, considerando que é preciso [...] construir conhecimento, valorizando sua vivência investigativa [...], precisa desenvolver reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico [...], conforme coloca a pesquisa de (LEAL, 2012, p.37). Estas questões deveriam estar sendo pontuadas no marco legal dos cursos à distância, considerando as especificidades de ofertas para os diversos segmentos de formação que estão sendo implementados neste país continental, em larga competitividade.

Sobre a **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2001/2010)**, o não cumprimento das suas determinações coloca em risco a prestação de todo serviço educacional no país, o que inclui a educação na modalidade EaD.

Destas pesquisas, somente uma, a (4), investigou o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. As informações foram bem pontuais em termos da quantidade de requisitos que compõem essa legislação.

Essa política tem como objetivo garantir condições que proporcionem o desenvolvimento da carreira do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, de educação continuada. Esses direitos devem ser proporcionados aos cidadãos através de políticas públicas e sociais nas áreas de abrangência de educação.

No quadro (08), abaixo, expomos em citação direta o que o pesquisador (4) destacou sobre a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Quadro 08 – Elementos de análise da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação

Prod	Elementos da Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)
04	“Permanecia o estímulo à abertura de novas instituições particulares e à abertura de cursos de formação para professores, gerando o desafio de ofertar cursos com qualidade igual ou superior ao ofertado no ensino presencial. A educação a distância, por ser vista com descrédito por muitos educadores, necessitava superar o caráter emergencial que lhe fora atribuído historicamente e mostrar que cursos de qualidade também podem ser oferecidos nessa modalidade de ensino.” (2018, p.99)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Na pesquisa (4) é possível ter o reconhecimento do(a) pesquisador(a) ressaltar a possibilidade da existência de cursos com qualidade, considerando a possibilidade de não avançar na perspectiva de atendimento emergencial que caracteriza a política de formação de professores no Brasil.

Segundo Toledo (2009, p.74), a reafirmação do trabalho docente, consubstancia-se pelo ofício que lhe dá a sustentação profissional. Nesse sentido, o trabalho docente, efetiva-se por saberes estruturados pela singularização subjetiva, multiplicados pela intensidade com que a qualidade formal do docente é exercida. O que nos permite considerar que papel do professor é estruturado através da sua práxis, daí a relevância do Plano Nacional de Educação ao definir, no prazo de 10 anos, a oferta de cursos estimulando a abertura de novas vagas.

Este marco legal, assegura aspectos pertinentes a substituição da formação de nível médio como titulação mínima para o exercício do magistério, passando, a partir daí, a titulação em nível superior para os professores da Educação Básica. Mas a proposta de estímulo à abertura de novas instituições particulares e à abertura de cursos de formação para professores precisa acontecer em bases consistentes. Entretanto, torna-se de grande necessidade operacional para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas o reconhecimento desta necessidade.

Segundo Iglesias (2018, p.99), através deste marco foi possível exigir titulação em nível superior para os professores da Educação de nível Básico. Este marco teórico possibilitou o incremento à abertura de novas instituições particulares e de cursos de licenciatura para professores. E, acrescenta, que diante do descrédito que a educação na modalidade EaD vem sendo reconhecida, tal fato, torna-se um desafio passível de superação, tendo em vista que, segundo Iglesias é possível “mostrar que cursos de qualidade também podem ser oferecidos nessa modalidade de ensino”.

A **Lei 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**, apesar de ser de grande abrangência, o nosso objetivo foi verificar como os pesquisadores que investigam a formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil, acompanham as legislações que vão delineando normas e procedimentos para a configuração da EaD no Brasil.

Para esta Lei que versa sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação, buscamos verificar perante as 13 produções, que fizeram parte do nosso campo empírico, de que forma os pesquisadores estão investigando a efetivação de projetos que incorporam orientações da legislação de um Plano Nacional de Educação (PNE) para o nosso país.

No quadro 09, expomos em citação direta, o que os pesquisadores das produções *stricto sensu* destacaram. Ressaltamos, que nem todas as produções (teses e dissertações) fazem referências sobre a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Quadro 09 - Elementos sobre o Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001

Prod	Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 trata da aprovação do" Plano Nacional de educação e dá outras providências"
1	"[...] como apresenta o Plano Nacional de Educação. Este revela a importância atribuída à certificação atribuída em massa aos profissionais da educação que ainda não possuem a certificação mínima exigida pela Lei. [...] (2009, p.37)
3	"No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) é considerado um projeto de nação e responsável por determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Dentro dessas metas, nos compete destacar a Meta 15 do PNE (2014/2024)" (2019, p.34)
4	<p>"Na quarta seção, discorremos sobre a educação a distância, seu processo histórico e legal de oficialização enquanto modalidade de ensino. Abrangemos, de modo particular, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, aspectos históricos e legais, bem como seus objetivos e finalidades socioeducacionais considerando as prerrogativas dispostas no Decreto nº 5.800/06, seu percurso histórico de constituição e sua contribuição para a formação inicial de professores. (2018, p.31)</p> <p>"Na primeira década do século XXI, a publicação de diversos documentos e o desenvolvimento de ações pontuais influenciaram a formação dos professores brasileiros. Entre os principais documentos, encontramos o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010 (Lei nº 10.172/01) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800/06) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b)." (2018, p.47)</p> <p>"O PNE para o período de 2011 a 2010 foi elaborado e motivado pela conferência nacional de educação (CONAE) e continha 35 metas que deveriam ser cumpridas." (2018, p.47)</p> <p>"Plano Nacional de Educação: Elementos para uma avaliação das metas", elaborado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados e apresenta dados frustrantes ao revelar que apenas três das vinte e duas metas do PNE sobre a EaD foram atingidas. As demais apresentaram avanços, mas não se concretizaram na totalidade devido aos fatores orçamentários, políticos e de desigualdades socioeconômicas do país. À medida que emendas e objetivos políticos foram agregados ao Plano, este foi desconfigurado e a proposta proveniente dos Conselhos e da participação popular foi secundarizada, desconsiderando aspectos relevantes, particularmente quanto à educação a distância. Exemplo foi o veto do presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, ao investimento</p>

	<p>de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), gerando falta de verbas que viabilizariam a concretização das metas do Plano.” (2018, p.49)</p> <p>“Somados às fragilidades curriculares encontravam-se outros desafios educacionais a serem superados, como questões estruturais e financeiras impostas após o acesso à educação de um contingente expressivo de alunos via educação a distância, com a finalidade de melhorar a qualidade e promover a equidade das ações desenvolvidas. Relacionamos a possibilidade da expansão de oferta de vagas nos cursos superiores às políticas públicas implementadas para expandir esse número, em especial o Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, como apontamos. “ (2018, p.50)</p> <p>“Decorridos cinco anos da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e com a instituição do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, se considerava a formação de nível médio como titulação mínima e se continuava a exigir titulação em nível superior para os professores da Educação Básica. Permanecia o estímulo à abertura de novas instituições particulares e à abertura de cursos de formação para professores, gerando o desafio de ofertar cursos com qualidade igual ou superior ao ofertado no ensino presencial. A educação a distância, por ser vista com descrédito por muitos educadores, necessitava superar o caráter emergencial que lhe fora atribuído historicamente e mostrar que cursos de qualidade também podem ser oferecidos nessa modalidade de ensino” (2018, p.99)</p> <p>“Nesse âmbito, a educação, que se estrutura de acordo com os ditames políticos, recebe o Decreto nº 5.800/06 como passo importante rumo à consolidação da Educação a Distância nas instituições públicas, visto a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para Costa (2013), esse Sistema permite expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior via modalidade a distância. “(2018, p.124)</p> <p>“Foram necessários dois anos para que os resultados das discussões promovessem a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil via Decreto nº 5.800/06” (2018, p.128)</p> <p>“Paralelamente às políticas públicas educacionais, mediante a publicação de documentos legais, novas ações foram desenvolvidas para promover organicidade, regulação e efetivação da institucionalização do Sistema UAB. Após o Decreto nº 5.800/06, foram publicados outros marcos regulatórios” (2018, p.130)</p> <p>“[...] dentre os quais o Decreto nº 5.773/06, que define e reforça o Polo de Apoio Presencial como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nesse mesmo Decreto, ficam definidos a infraestrutura e os recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB como necessidade prioritária para que a instituição possa ser credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos (BRASIL, 2006a).”(2018, p.130)</p> <p>“Um dos aspectos pertinentes à estrutura operacional do Sistema UAB são os Polos de Apoio Presencial. Embora esse espaço educacional não tenha legitimação específica no texto da LDBEN nº 9.394/96, é apontado como necessidade e formalmente definido no Artigo 2º do Decreto nº 5.800/06 como “[...] a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos Cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2006b). Os Polos de Apoio Presencial encontram-se localizados em determinados municípios e são importantes por sua relevância social e pelas ações educacionais neles desenvolvidas. Contudo, devem atender às exigências do MEC para sua implantação, com a estrutura mínima exigida. Para facilitar a compreensão, apresentamos o funcionamento do Sistema UAB [...] “(2018, p.132)</p>
6	<p>“(...) Para as crianças entre zero e três anos de idade (entendido como atendimento em creche) o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014d) tem como meta a ampliação desse atendimento para, até 2020, atender a 50% da população até três anos de idade,[...]” (2015,p.74)</p>
9	<p>“Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) foi analisado especialmente o item IV, Magistério da Educação básica, que define as diretrizes e objetivos e metas relativas à formação profissional” (2007, p.110)</p>
11	<p>“O curso de Pedagogia habilitação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental e Supervisão educacional, oferecido [...] pela UNINTINS embasa-se em referenciais[...] no Plano Nacional de Educação – PNE “(2007, p.11)</p>
12	<p>“O curso de Pedagogia habilitação em docência oferecido pela UNINTINS, tem como referência legal [...] o Plano Nacional de Educação – PNE [...]” (2009, p.112)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Das (13) produções que formaram o campo empírico desse estudo, as publicações (1), (3), (4), (6), (9), (11) e (12), tratam de questões referentes a aprovação do PNE. Estas produções ressaltam as diretrizes, objetivos e metas relativas a formação profissional que deu origem a UAB (Universidade Aberta do Brasil); determina ao poder Público o incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Os relatos dos pesquisadores estiveram focados em indicadores de regulamentação do PNE para atender aos segmentos de escolarização e como o poder público vem atuando em relação a formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil.

Em relação ao processo histórico e legal de oficialização da EaD, enquanto modalidade de ensino, somente um investigador se deteve neste aspecto que foi a produção de número (4), (2018, p.31). Isso demonstra que a realidade dos dados apresentados nas pesquisas não ofereceu relevância aos aspectos históricos que antecederam a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

É difícil compreender a função do professor frente a realidade em que está sendo formado, sem que seja realizada uma análise crítico-reflexiva, a partir de uma imersão no contexto histórico-social e política da realidade na qual está inserida o caráter de interesses das formações, que segundo Toledo (2009, p.71) é preciso ir “muito além de sua capacidade técnica pedagógica de ensinar [...], com suas complexidades, contradições e intencionalidades, questão diretamente inseridas no trabalho docente”.

Analisar a influência de documentos e o desenvolvimento de ações pontuais sobre a formação dos professores brasileiros, se encontra diretamente ligados a qualidade de formação no que diz respeito a aspecto que possam ser tratados pela investigação através de pesquisas orientadas nos próprios cursos de formação de professores.

Somente as produções (4) e (6) ressaltam com criticidade as implicações que trazem a falta de verbas necessárias, que viabilizem a efetivação das metas propostas por esse PNE considerando a formação de professores em EaD.

Entre as informações coletadas, ressaltamos, que também esteve presente, aspectos que destacam o Sistema Universidade Aberta do Brasil e seu funcionamento, considerando a influência da Conferência Nacional de Educação (CONAE); é tratada a expansão e interiorização de cursos e programas de educação superior via modalidade a distância, considerando o que foi investigado pela produção (4).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) é considerado um projeto de nação que é responsável por determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Dentro dessas metas, é destacada a Meta 15 do PNE (2014/2024)", que são evidenciados nas produções (3) e (9). Vale destacar a importância dada ao credenciamento de cursos autorizados e reconhecidos, que produção (4) ressalta.

O Plano Nacional de Educação faz referência a certificação, abordada na produção (1). Nesta produção também existe uma crítica à certificação, segundo a investigação que aponta que esta é atribuída "em massa aos profissionais da educação, que ainda não possuem a certificação mínima exigida pela Lei" (FIGUEIREDO, 2009, p. 37) Sobre esta questão, há indicadores de necessárias investigações acadêmicas por pesquisadores.

A realidade formativa do pedagogo na modalidade EaD, envolve diversas especificidades e tem aspectos complexos que se colocam para além de aspectos organizativos para a oferta. Especificamente, no Estado de Tocantins, na UNINTINS, tivemos duas produções que buscaram investigar as contradições e desafios que esta formação vem desenvolvendo. O curso de Pedagogia, com a habilitação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental e Supervisão educacional, oferecido pela UNINTINS foi alvo de duas investigações sistematizadas nas produções (11) e (12), com referência ao Plano Nacional de Educação – PNE.

Ampliando as possibilidades de análise para além deste quadro 07, ressaltamos que somente as produções de número (13) e (2) destacaram nos processos de investigação, aspectos de análise que levassem em consideração o que determina o poder Público quanto ao incentivo à formação de professores na modalidade EaD em instituições privadas.

Apesar do marco legal enfatizar o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino, somente a produção (4) dá relevância a esse aspecto. Fica

claro que a fiscalização para se cumprir as normas de funcionamento das instituições é algo importante para que se tenha cursos para formação de professores de qualidade. No entanto, a partir da quantidade baixa de produções que buscaram essas informações nos deixa a impressão de que esse tema precisa ser mais explorado pelos pesquisadores, pois uma estrutura inadequada para a formação de professores na modalidade EaD poderá pôr em risco a efetividade do ensino aprendizagem.

Diante da preocupação no que se refere a formação profissional do pedagogo bem como dos saberes que orientam a sua prática, como afirma Magalhães (2016, p.178) “é necessário conhecer e ter clareza do papel social e político do pedagogo diante da emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea, principalmente diante das interpretações sobre o próprio curso: é bacharelado, é licenciatura ou ambos?” Por isso, se faz necessário pôr em prática as políticas de fiscalização das Instituições de nível superior buscando averiguar em quais situações ocorrem o processo formativo do Pedagogo EaD, independentemente de ser privada ou pública a oferta das IES.

A EaD não é diferente da educação presencial em sua essência, conforme indicam as produções de número (13) e (8). A pesquisa de Magalhães (2016, p.185) ressalta que existe “a necessidade de um estudo profícuo das DCN e das demais aportes legais, junto aos professores e alunos, num movimento de conscientização e reconhecimento do ser pedagogo e sua atuação nos espaços escolares e não escolares”. É prioridade haver uma apresentação melhor na formação do pedagogo, a partir do diálogo das instituições de ensino superior sobre os currículos e as exigências das políticas públicas e sociedade.

A variação conceitual sobre a EaD, na literatura especializada, observa-se que ainda, que é uma questão a ser discutida pelos pesquisadores. O conceito de educação a distância como uma modalidade é estudado nos trabalhos (12), (8) e (2). Toledo (2009, p.56) afirma que, o conceito de EaD “comporta diferentes tipos de tecnologias, ou seja, desde as mais simples e antigas, como material impresso, até as mais modernas, como as videoconferências e a internet.” Os conceitos acompanham a evolução dos recursos tecnológicos. Daí surge o paradigma qualitativo, da ideia de que, “homens estão relacionados com o mundo, compreendendo situações e desenvolvendo conceitos, sendo, portanto, designados como agentes ativos na construção na mudança e nas releituras das realidades em

que estão inseridos” (POMNITZ, 2015, p.21). Alia-se o conceito de qualidade a EaD como se de fato a associação dos recursos tecnológicos desvirtua-se o conceito de qualidade de ensino

Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação, ainda, vem sendo discutida e desenvolvida conforme constata na pesquisa (10). Observa-se na fala dos pesquisadores que esta modalidade promove dificuldade de aceitação por parte de alguns segmentos da sociedade. Este fato foi relatado na pesquisa de Toledo (2009, p.20) quando afirma que “no início do processo, enfrentamos dificuldades, críticas quanto a funcionalidade do curso, à competência dos professores e resistências quanto a credibilidade da modalidade a distância.” O descrédito e a desconfiança estão presentes no ensino a distância, que se apresenta também no curso de pedagogia EaD.

As pesquisas ressaltam, também que a educação na modalidade EaD vem gerando nas instituições privadas de ensino superior uma alta competitividade no processo de oferta. “Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela fazia uso”, afirma Toledo (2009, p.31) em sua investigação; acrescenta este pesquisador que: “Diante do número limitado de candidatos, a alta competitividade dos grandes estabelecimentos fazem com que estas levem vantagem em relação às faculdades menores,” continua.

Sobre a perspectiva de crescimento da oferta de cursos em EaD, há um pesquisador que ressalta o aumento de matrículas na EaD, no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas, foi destaque, também, na produção (10). Costalonga (2018, p.36) nos esclarece que a “EaD vem crescendo, gradativamente, sendo que no ano de 2000, o percentual de matrículas era menos de 1%, mas que em 2015 atingiu 17,36%”.

No que tange à intervenção didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (10) e (9) foi estudado somente em duas produções. Por vez o entendimento que se tem da EaD é que a simples utilização dos recursos tecnológicos, constitui modernização da metodologia e conseqüentemente, influencia diretamente na qualidade ou expansão do público que a utiliza. Para Rezende, (2018, p.21) “é necessário estudar as características específicas destes recursos, conhecer a potencialidade e as dificuldades, formar profissionais que conheçam as ferramentas e desenvolver o saber fazer tanto nos professores autores produtores de materiais, nos

que estão em sala com os alunos, considerando, portanto, toda a equipe de criação, implementação e gestão.” Isso traz implicações diretas no processo formativo do professor, haja vista que urge a necessidade dos profissionais, além de buscarem competências no domínio de conteúdo, necessitam também, adquirir competência no instrumental das novas tecnologias que estão à disposição.

A formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância incentiva foi abordada por uma pesquisa (4). Esta mesma produção apresenta a realidade dos professores que se encontravam em exercício, mas não tinham a formação exigida. Os cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, desde então, segundo Iglesias (2018, p.195) “são uma alternativa para os professores na formação inicial tanto para os que se encontram em exercício quanto para aqueles que querem iniciar a carreira”. Esta mesma produção (4) apresenta os marcos regulatórios para a modalidade a distância como sendo oriundos a partir de “índices, ações de gestão e pedagógicas bem sucedidas “. A pesquisa também afirma que as fragilidades e carências produzidas poderão gerar novas regulações, embasando ações futuras voltadas para as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (IGLESIAS,2018, p.195)

A pesquisa de número (1), somente ela, trata da oferta de cursos de graduação a distância e educação profissional e tecnológica a distância. Nota-se que é um tema considerado de pouca relevância por parte dos pesquisadores, que vêm estudando a formação de professores de pedagogia em EaD.

A Portaria Nº 2.253 dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996.

Esta Portaria nº 2.253 retrata a oferta de disciplinas que, em totalmente e ou parcialmente utilizem método não presencial. O nosso objetivo nesse processo de análise foi verificar o que os pesquisadores destacam, a partir das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, a organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de

1996a para verificar as relações possíveis com a realidade da questão especificamente da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil.

Procuramos incluir este marco legal, entendendo a relevância da investigação para o levantamento da produção *stricto sensu* e síntese de indícios de limites e contradições que vem desenvolvidas na formação em pedagogia na modalidade EaD, considerando como base de análise do marco legal.

Expomos no quadro (10), destaque em citação direta, elementos de análise a partir da **Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001**. Apenas (2) das 13 produções, que analisamos, se aproximaram da legislação que estamos investigando neste quadro, abaixo:

Quadro 10- Elementos sobre Portaria nº 2.253/2001 de 18 de outubro de 2001

Prod	Portaria nº 2.253/2001 que tem base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996
6	“Portaria nº 2.253/2001 permite que cursos de graduação presenciais ofereçam disciplinas na modalidade a distância ou parcialmente a distância, não excedendo 20% da carga horária total do curso.” (2015, p.47)
12	“A partir da Portaria nº 2253/2001 na época, a UNINTIS criou seu primeiro curso de EaD – normalmente superior- para 64 municípios do município de Tocantins” (2009, p.68)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Apenas (2) das 13 produções que analisamos se aproximaram da legislação que estamos investigando neste quadro.

A partir dessa escassez de pesquisas, verificamos que não estão associando esse aspecto legal o fato de atualmente, vigorarem no Brasil, determinados decretos e portarias que regularizam na introdução nas instituições de ensino superior no sistema federal de ensino, total caráter de liberdade para proposições de organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, assim como a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial.

Sobre essa questão, retomamos o que pesquisador Magalhães (2016, p.117) nos trouxe, quando afirma, que: “O diálogo das Matrizes Curriculares com o campo de atuação do pedagogo possibilitou fazer uma análise das disciplinas isoladas e, concomitantemente, vislumbrar a perspectiva do trabalho do pedagogo, que extrapola os limites da sala de aula, havendo inúmeras oportunidades em espaços escolares e não-escolares.” Minimizar ou ignorar a importância e legitimidade de se investigar a organização pedagógica e o currículo é contra prudente. Um dos aspectos principais

para o progresso em curso de formação e professores a distância, é a possibilidade de contínua reconstrução do currículo, mas tendo em vista a especificidade da formação para atender aos processos educacionais e não a outros interesses de adequação ao mercado capitalista.

Certamente, nenhum currículo de formação em pedagogia na modalidade EaD deveria ser visto como algo permanente, mas sim como um documento pedagógico em constante avaliação e adequações em função do papel social de atuação do profissional no campo da educação. Este, por si só, não oferece fatores de mudanças de paradigmas na educação brasileira, mas reflete no projeto pedagógico das instituições a concepção de educação para a educação básica deste país.

Dessa maneira, as ações que visam garantir a formação do pedagogo na modalidade EaD, precisam ser investigadas, e em especial os currículos, pois a EaD não pode ser pensada de forma mítica, como se por se fosse salvadora dos problemas da educação no país, como oferecendo por si só mudanças de paradigmas na educação segundo, conforme apresenta a crítica da produção (8). (TOLEDO, 2009, p. 20)

A Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2011, estabelece que a organização pedagógica e do currículo em instituições de nível superior, apresenta a possibilidade de ter oferta de disciplinas compatíveis com o ensino desta modalidade. Desta maneira a UNINTIS criou seu primeiro curso de EaD – normalmente superior- para 64 municípios do município de Tocantins”, conforme relato a produção (12). (2009, p.68)

Segundo Rezende (2014, p.21) não é simplesmente mudando “a metodologia, que melhora a qualidade ou expande o público que utiliza a Ead, ressalta este pesquisador: “A substituição de metodologias não é o suficiente para imprimir o caráter de modernidade a EaD.” Nesse sentido o pesquisador coloca que é imprescindível examinar as especificidades do recurso, avaliando seu potencial e limitações, formando profissionais que conheçam as ferramentas e desenvolvam a competência e habilidades dos envolvidos na implementação e gestão da EaD”.

Verificamos que na modalidade EaD o percentual de IES privadas é superior que nos cursos presenciais, como afirma Rezende (2014, p.48) “representando 84% das matrículas contra apenas 16% nas IES públicas”. Significa dizer que o ensino superior, na modalidade a distância, é representado substancialmente pelo setor privado (REZENDE, 2014, p. 48). Tal fato não difere do curso de Pedagogia na modalidade EaD, como demonstra a produção (8) em pesquisa realizada em 2014.

Com o incremento do campo de atuação da EaD para a iniciativa privada, não tem sido proposto limites explícitos para o oferecimento de vagas, considerando a oferta para professores para a educação básica. (FIGUEREDO, 2009, p.16) O credenciamento de instituições de ensino Superior (IES), como política pública de expansão do ensino superior no Brasil e a EaD, demonstra fatores que resultam na ampliação da oferta de cursos, como se fosse um processo massificado de oferta. Apesar de mecanismos para consolidar esta modalidade na esfera pública, a ausência de financiamento, nesse sentido, pelo governo federal, permitiu o aumento dessa modalidade na esfera privada sem as devidas condições de qualidade. (FIGUEIREDO, 2009, p.16),

Nestes indicadores de realidade, as contradições que permeiam o acesso das diversas classes sociais no âmbito da produção capitalista, segundo (FIGUEIREDO, 2009, p.74) “vêm refletir no processo de formação dos professores, em que se encontram às contradições vividas, pelos diversos tipos de alunos nos diversos cursos”. A formação de pedagogos na modalidade EaD é um exemplo, se observarmos a configuração em que se encontra organizado o trabalho pedagógico ofertado pelo corpo docente de diversos cursos destacados nas (13) pesquisas analisadas nesta investigação.

Costalonga, é uma outra investigadora que aponta que há estrutura deficitária adotada pelas IES, em sua forma de expansão, no que se refere a mediação do ensino nos cursos de formação de pedagogia EaD. A mesma autora, afirma que “em contraponto a sua expansão, tem o EaD críticas severas quanto à efetividade como modelo de aprendizagem, principalmente em face de se questionar os mecanismos tecnológicos e a estrutura adotada pelas IES para a mediação do ensino” (COSTALONGA, 2018, p.39)

Diante desses fatos e pelo que estamos argumentando nesta proposta de tese, esse item também poderia ser mais bem explorado pelos pesquisadores quando ao tema da questão: Atualmente, como tem sido o processo de autorizar a inclusão de disciplinas de caráter não presencial em cursos superiores já reconhecidos? Sem o reconhecimento da efetividade dos cursos em EaD, corremos o risco de ampliar limites e contradições no âmbito mais geral dos cursos de formação profissional.

O Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a partir do Conselho Nacional de

Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Apesar de não tratar especificamente do curso de Pedagogia na modalidade EaD, procuramos incluir este marco legal, entendendo a relevância no estudo para ampliar as discussões que vimos desenvolvendo a partir dos pesquisadores que compõe esse acervo empírico, assim como outros que fundamentam esta tese.

O nosso objetivo foi verificar como os pesquisadores estão tratando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de licenciatura. Buscamos verificar perante as 13 produções que fizeram parte do nosso campo empírico de que forma os pesquisadores estão investigando a efetivação destas Diretrizes.

Mediante esta análise expomos no quadro (11), abaixo, elementos sobre - Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005 e ressaltamos que somente (3) pesquisas (4), (8) e (13) fazem referência a este Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005.

Quadro 11 - Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Prod	Decreto n. 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
4	<p>“Os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98 foram revogados pelo Decreto nº 5.622/05. Em seu Artigo 9º, esse documento passou a regulamentar os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 em relação ao credenciamento e funcionamento dos cursos de Educação a Distância, preconizando que estes deverão ser requeridos por Instituições de Ensino Superior credenciadas no sistema federal ou sistemas estaduais e Distrito Federal (BRASIL, 2005a).” (2018, p.123)</p> <p>“Verificamos que no Decreto nº 5.622/05 buscou-se normatizar diversas exigências para o credenciamento das instituições, arroladas em itens aqui sintetizados... Essas exigências, ao serem formuladas e instituídas, atendem a todas as etapas que envolvem a constituição de um curso ofertado na modalidade a distância. [...] Por outro lado, dependem de ações políticas que os instituem para que seja possível garantir qualidade, ampliar o acesso à educação e reduzir assimetrias sociais” (2018, f.124)</p> <p>“Destacamos que desde a publicação do Decreto nº 5.622/05 houve avanços significativos nas tecnologias de comunicação e informação, bem como na adoção de modelos pedagógicos. A sua revogação se fez necessária, mas a avaliação e o acompanhamento das IES e dos cursos que serão ofertados devem apresentar rigor e transparência para serem ofertados cursos de qualidade à população brasileira”. (2018, f.125)</p> <p>“As justificativas apresentadas pela UEL levam em consideração os aspectos legais contidos no Decreto nº 5.622/05 que regulamentam o Artigo 80 da LDBEN nº 9.934/96” (2018, f.138-139)</p>
8	<p>“O Ministério da Educação, [...], define educação a distância também como modalidade. Partindo do conceito do Ministério da Educação e do Decreto nº 5622 de 2005, considera-se, neste texto, a educação a distância como uma modalidade”. (2014, f.18)</p>
13	<p>“Toda a fundamentação tratada anteriormente se aplica a qualquer modalidade de ensino. Entretanto, a EaD, na sua própria concepção, como se pode constatar nos documentos oficiais, tem em seu núcleo, a mediação didático-pedagógica apoiada nas tecnologias de</p>

	<p>informação e comunicação – TIC. O Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005 que regulamenta o Art. 80 da LDBEN nº 9.394 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º estabelece “(2013, f.52)</p> <p>“[...] a análise dos documentos legais que normatizam a EaD e o curso de Pedagogia – Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, o Decreto No 5.622 de 20 de dezembro de 2005, que legaliza a educação a distância como modalidade educacional, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia; o Projeto Pedagógico dos cursos das IES pesquisadas; o plano de ensino da disciplina escolhida em cada instituição, informações colhidas nos <i>sites</i> das IES e no <i>site</i> da UAB.” (2013, f.58)</p>
--	--

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Apesar de terem sido poucas as pesquisas que, que tratam desse marco legal, apreentamos importantes relatos nas poucas produções que esclarecem como os programas veem buscando a manutenção da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

As pesquisas (4), (8) e (13) trazem relatos de ações que se aproximam do que está descrito no - Decreto n. 5622/2005, no entanto segundo o que foi observado no registro dos pesquisadores, as ações adotadas pelas IES, apenas se aproximam do que a lei garante.

Ampliando as possibilidades de discutir o que trata esta legislação, destacamos o pensamento de Rezende (2014, p. 21) sobre a Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior à Distância; a pesquisadora faz referência a necessidade de qualidade na formação de professores na modalidade EaD, quando destaca que “[...] não basta substitui artefato para modernizar a metodologia, melhora a qualidade ou expandir o público que utiliza a Ead. É necessário estudar as características específicas do recurso, conhecer sua potencialidade e dificuldades”

É salutar que também os profissionais sejam formados a partir da aquisição da competência no manejo das ferramentas, através das TIC, a fim de que possam desenvolver o saber, no desenvolvimento de materiais, na sala com os alunos implementando e gerindo os recursos tecnológicos aplicados a educação.

Outro aspecto que nos alertamos com estas questões destacadas pela pesquisadora é o convite a reflexão sobre a relevância de pesquisar sobre o credenciamento e funcionamento das instituições de nível superior que ofertam formação na área de educação. É preciso pesquisas rigorosas para verificar se houve avanços significativos nas tecnologias de comunicação e informação, bem como na adoção de modelos pedagógicos que tenham contribuído para a formação de

pedagogia em EaD. As pesquisas, ainda estão escassas no que diz respeito a essa questão.

A formação do professor é o que dá sustentação profissional ao trabalho docente, mesmo diante de tantos desafios que se colocam institucionalmente. Daí sendo mister compreender os limites que a teoria impõe ao seu fazer. O ofício docente, para TOLEDO (2009, p.74): “efetiva-se por saberes estruturados pela singularização subjetiva, multiplicados pela intensidade com que a qualidade formal do docente é exercida.” Os saberes docentes objetivam construir conhecimentos acrescentados de variadas experiências que atendem a especificidades específicas do ensino-aprendizagem. Não é possível ignorar a importância de se reconhecer qual a realidade da formação em pedagogia na modalidade de EaD no Brasil, com seu direito de manutenção de referenciais de qualidade.

Quando se trata de cursos em EaD, um dos aspectos levantados na produção (8), foi que em relação a nomenclatura do termo EaD que há divergência entre os estudiosos sobre o correto a ser utilizado, se ensino a distância ou educação a distância. Segundo Rezende (2014): “Na Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, em seu artigo 80, que trata da educação a distância, é possível observar que no mesmo documento utilizam-se as duas formulações que tem implicações comprometedoras”. (REZENDE, 2014, p.17)

A **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Apesar de não tratar especificamente do curso de Pedagogia na modalidade EaD, incluímos este marco legal, entendendo a relevância de verificar o que dizem os pesquisadores sobre a formação de Pedagogia.

Expomos no quadro (09), elementos na forma de citação direta sobre Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 identificadas nas produções analisadas, que foram somente quatro produções (1), (4), (7) (9) e (12) que se referem a esta Resolução. Por ser mais recente, e temos pesquisas produzidas, anteriormente, os pesquisadores não tinham conhecimento para tratar.

Encontramos, portanto, nessas pesquisas, dados e informações que esclarecem como os programas vêm buscando a manutenção da resolução que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Embora as pesquisas apresentem dados referentes ao que está proposto pela Resolução CNE/CP Nº 1, no entanto, segundo o que foi observado no registro dos pesquisadores é que as propostas de formação de professores que vêm sendo adotadas, apenas se aproximam do que a Resolução aponta como necessidade.

Quadro 12 - Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006

Prod	Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006
1	“Depois de vários debates surge a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 que passa a instituir as diretrizes[...]” (2009, f.47)
4	“[...]A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ocorreu pela Resolução CNE/CP nº 1/06, e deixou algumas lacunas em sua interpretação que deram origem a discussões e novos embates por parte da comunidade acadêmica e intelectual. Observamos, nessa trajetória, o esforço para a superação de uma organização educacional inserida em um contexto neoliberal, no qual as entidades acadêmicas e de educadores se organizaram e se contrapuseram à racionalidade técnica, reivindicar numa base comum de formação para os profissionais da educação e inclusão de políticas públicas de cunho social com prioridade para o desenvolvimento crítico e social.” (2018, f.57) “Com a divulgação dos Pareceres CNE/CP nº 5/05, a CNE/CP nº 3/06, e a Resolução CNE/CP nº 1/06, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia na perspectiva que a docência não está restrita ao ato de ministrar aulas, mas sim com sentido ampliado ao articular a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. As Diretrizes sugerem a prática de um modelo formativo mais abrangente, com consistente aporte teórico, para que os futuros pedagogos possam atender às demandas pedagógicas e sociais próprias de sua profissão.” (2018, p.93)
7	“[...] Abre-se assim, amplo horizonte para a formação e atuação dos pedagogos profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada [...] na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 [...]”
9	“[...]Finalmente, estas DCN são instituídas pelo CNE, quando homologou a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que entrou em vigor na data da publicação, revogando a Resolução CFE no. 2, de 12 de maio de 1969, assinada pelo Conselheiro Edson de Oliveira Nunes, Presidente do Conselho Nacional da Educação.” (2016, f.64) “Portanto, considero necessária uma leitura desta Resolução, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP n. 3/2006, ao definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, conforme descrito no artigo 1º das diretrizes em foco. “(2016, f.77)
12	“Assim com a promulgação da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, as reflexões continuaram, sobre outras ênfases se manteve a necessidade de se refletir sobre as novas diretrizes do curso de Pedagogia e suas implicações nos processos organizacionais e pedagógicos dos cursos. (2009, f.103)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

No processo de análise desenvolvido, o pesquisador Figueredo (2009, p. 46) relata sobre a formação de professores na modalidade EaD, quando destaca que “o ministério da educação elaborou as diretrizes curriculares nacionais para a formação

inicial dos professores, que à primeira vista parecia incorporar as concepções teóricas dos movimentos dos educadores – uma formação global, *omnilateral*, cuja proposta vem sendo construída pela Pedagogia Histórico-Crítica, desse a década de 1980. No entanto, esse documento se orienta em paradigmas que revelam a pedagogia das competências, a ser desenvolvida entre os professores, efetivando a proposta de certificação “por competência da avaliação”, conforme aponta a pesquisadora Lacks (2004). Há indícios nas pesquisas analisadas que apontam nesta perspectiva para a formação em pedagogia em EaD.

A Resolução CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005, é um dos importantes documentos que alicerçam as políticas públicas dirigidas a formação do pedagogo. Mas, tal resolução emana da necessidade de uma reflexão sobre as diretrizes do curso de pedagogia, bem como sua relevância sobre os processos pedagógicos e de organização dos cursos.

A sua promulgação demarcou um espaço de estudo para que não somente as instituições, assim, como os profissionais da educação, abrissem um espaço para estudo sobre as perspectivas do curso de pedagogia diante dos desafios que se apresentam. (TOLEDO, 2009, p.105)

A Resolução CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, foi apresentada como resposta, ainda, que provisória, para reivindicações que se estenderam por 25 anos e que a ANFOPE vem incansavelmente destacando. O CNE optou por negociar aspectos propostos pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, definido o curso de Pedagogia somente como licenciatura. Existem ambiguidades na sua formulação, devido a algumas deliberações determinadas pela LDB/1996, ao conceber de maneira dicotomizada a formação dos profissionais da educação.

O **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006** tem como objetivo dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Das (13) pesquisas, somente a (4) e (8), investigou este Decreto nº 5.773.

Quadro 13 – Elementos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006

Prod	DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006
4	Após o Decreto nº 5.800/06, foram publicados outros marcos regulatórios, dentre os quais o Decreto nº 5.773/06, que define e reforça o Polo de Apoio Presencial como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e

	<p>administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nesse mesmo Decreto, ficam definidos a infraestrutura e os recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB como necessidade prioritária para que a instituição possa ser credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos (BRASIL, 2006a).</p> <p>O Sistema UAB, bem como suas regulamentações, foi e continua sendo um mecanismo político relevante no que se refere à formação de professores no Brasil. Esse mecanismo, conforme Dourado (2013, f. 375), reduz em parte o efeito das políticas que “priorizam a qualificação da força produtiva, sob a lógica capitalista, descaracterizando uma formação docente humanista, ponto nefrágico alegado pelos críticos da modalidade”. (BRASIL, 2006a p.129)</p>
8	<p>“[...] dentre os quais o Decreto nº 5.773/06, que define e reforça o Polo de Apoio Presencial como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nesse mesmo Decreto, ficam definidos a infraestrutura e os recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB como necessidade prioritária para que a instituição possa ser credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos (BRASIL, 2006a).” (2014, f. 130)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Este Decreto nº 5.773/06 define a função do Polo de Apoio Presencial como importante para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. É neste polo que as interações físicas ocorrem com trocas de experiências entre os presentes (professor, tutor, aluno). No polo de Apoio Presencial também é o espaço por atribuição aonde as ações de caráter operacional ocorrem, como as ações pedagógicas e administrativas. Nesse espaço são coordenadas as ações relacionadas aos cursos e programas oferecidos na modalidade EaD.

Este Decreto, também tem o objetivo de definir a infraestrutura e os recursos humanos que se adequam a realização das etapas de cursos presenciais dos programas que compõem o Sistema UAB como critério condicionador do credenciamento de instituições de nível superior para oferecimento de cursos de licenciatura, dentre eles Pedagogia, como aborda a produção (4). (IGLESSIAS, 2018, p.130)

Destacamos um dado importante na pesquisa (4), em que o pesquisador ressalta como a independência das regulações de oferta de cursos dinamiza interesses que mobilizam a qualidade da formação. Esta é uma contradição, considerando que a legislação deveria conceber condições de qualidade para a oferta dos cursos em EaD.

Sobre o **Decreto no. 5.800 de 8 de junho de 2006**, identificamos (5) produções, (4), (5), (6), (7), (8), que levantam elementos. As demais pesquisas (1),

(2), (3), (9), (10), (11), (12) e (13) não investigaram sobre essa legislação, que trata mais especificamente do Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Apesar de não tratar especificamente do curso de Pedagogia na modalidade EaD, procuramos incluir este marco legal em nossas análises, entendendo a relevância para discutir a formação de professores, em vistas a investigação proposta. O nosso objetivo foi verificar o que pesquisadores tratam sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que é uma referência no país sobre a oferta de cursos EaD, perante a formação de professores.

Quadro 14 – Elementos de Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006

Prod	Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
04	<p>“Após o Decreto nº 5.800/06, foram publicados outros marcos regulatórios, dentre os quais o Decreto nº 5.773/06, que define e reforça o Polo de Apoio Presencial como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nesse mesmo Decreto, ficam definidos a infraestrutura e os recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB como necessidade prioritária para que a instituição possa ser credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos (BRASIL, 2006a).” (2018, f.130)</p> <p>“Um dos aspectos pertinentes à estrutura operacional do Sistema UAB são os Polos de Apoio Presencial. Embora esse espaço educacional não tenha legitimação específica no texto da LDBEN nº 9.934/96, é apontado como necessidade e formalmente definido no Artigo 2º do Decreto nº 5.800/06 como “[...] a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos Cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2006b).” (2018, f.132)</p>
5	<p>“[...] aponta uma necessidade, em relação ao pragmatismo, que se submetem os programas de Formação Continuada no Brasil. A autora faz referência aos cursos ofertados pela UAB, que desde a formação inicial, vão se mercantilizando, através das bolsas ofertadas aos professores, mas, que em nada modificam a prática pedagógica confrontada aos processos produtivos”. (2018, p.71)</p>
6	<p>“o Decreto nº 5.800/06 veio com a finalidade de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil “(2015, p.49)</p>
7	<p>“O sistema UAB foi instituído pelo decreto 5.800 de 8.06.2006e considera um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância.[...]decreto 5.800 de 08.06 2006, o Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil, um sistema integrado por universidade públicas[...] este sistema incentiva a criação e centros de formação permanente por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégias (UAB,2011) “(2012, p.12)</p>
8	<p>“A partir do decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, surgiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma articulação entre universidades públicas que tem como objetivo expandir e interiorizar a oferta de cursos de ensino superior no país” (2014, p.25)</p> <p>“Na quarta seção, discorremos sobre a educação a distância, seu processo histórico e legal de oficialização enquanto modalidade de ensino. Abrangemos, de modo particular, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, aspectos históricos e legais, bem como seus objetivos e finalidades socioeducacionais considerando as prerrogativas dispostas no Decreto nº 5.800/06, seu percurso histórico de constituição e sua contribuição para a formação inicial de professores. “(2014, f. 31)</p> <p>“Na primeira década do século XXI, a publicação de diversos documentos e o desenvolvimento de ações pontuais influenciaram a formação dos professores brasileiros.</p>

<p>Entre os principais documentos, encontramos o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010 (Lei nº 10.172/01) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800/06) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). “. (2014, f. 47)</p> <p>“Somados às fragilidades curriculares encontravam-se outros desafios educacionais a serem superados, como questões estruturais e financeiras impostas após o acesso à educação de um contingente expressivo de alunos via educação a distância, com a finalidade de melhorar a qualidade e promover a equidade das ações desenvolvidas. Relacionamos a possibilidade da expansão de oferta de vagas nos cursos superiores às políticas públicas implementadas para expandir esse número, em especial o Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, como apontamos.” (2014, p. 50)</p> <p>“Nesse âmbito, a educação, que se estrutura de acordo com os ditames políticos, recebe o Decreto nº 5.800/06 como passo importante rumo à consolidação da Educação a Distância nas instituições públicas, visto a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para Costa (2013), esse Sistema permite expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior via modalidade a distância. “(2014, f. 124)</p> <p>“Foram necessários dois anos para que os resultados das discussões promovessem a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil via Decreto nº 5.800/06. “. (2014, f. 128)</p> <p>“Paralelamente às políticas públicas educacionais, mediante a publicação de documentos legais, novas ações foram desenvolvidas para promover organicidade, regulação e efetivação da institucionalização do Sistema UAB. Após o Decreto nº 5.800/06, foram publicados outros marcos regulatórios.”. (2014, f. 130)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Importantes relatos nas produções que esclarecem sobre este marco regulatório para a modalidade do ensino à distância.

Este marco legal, assegura aspectos pertinentes à estrutura operacional do Sistema UAB, cujas pesquisas descrevem que este se estrutura através dos Polos de Apoio Presencial. Esse espaço educacional não tem uma “legitimação específica no texto da LDBEN nº 9.934/96,” como afirma Rezende, produção (8), (2014, p. 32); entretanto, torna-se de grande necessidade operacional para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas, que não são centralizadas e que se colocam pertinentes aos Cursos e programas oferecidos na modalidade EaD.

Por esse motivo torna-se necessário a inclusão do Art. 2 do Decreto nº 5.800/06, nas pesquisas, visto que é necessário por parte do estado de garantia, através de políticas públicas educacionais promotoras da efetivação da institucionalização do sistema UAB. Na produção de número (4), de acordo com Iglesias, em 2018:

“Só a UAB possui atualmente 190 mil alunos, 618 polos ativos de apoio presencial e 88 instituições que integram o Sistema, entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) [...]. Esses dados evidenciam um avanço da EaD no Brasil, bem como o apoio político que está sendo deferido ao processo educacional com utilização das novas mídias.” (IGLESIAS, 2018, p.71)

Na análise realizada a partir desses dados foi possível ver uma crítica mais acentuada pela produção no. (8), que aponta também, as fragilidades curriculares estruturais e financeiras que necessitam serem superadas como forma de melhorar a qualidade e promover a igualdade social. (2014, p. 50).

Os cursos da UAB têm sido alvo de críticas no que tange a expectativa da qualidade. Segundo a avaliação do pesquisador Pominitz, apresentada na sua pesquisa (6), destacando “[...] que no curso de Pedagogia da UFSM/UAB esse conceito é sucumbido quando considerado o conceito obtido pelo Curso nos exames nacionais de avaliação, como, por exemplo, o ENADE, no qual o curso obteve conceito 5”. E acrescenta o pesquisador de que o pensamento que conduz a análise de que os cursos que são desenvolvidos na modalidade EaD, quando comparados com os cursos presenciais, são inferiores, não se aplica. (POMINITZ, 2015, p.25)

Outra produção que apresenta uma crítica a UAB e conseqüentemente ao processo formativo de professores na modalidade EaD foi a produção de número (5), que destaca o pragmatismo existente nos programas de Formação Continuada no Brasil, ao afirmar a existência de mercantilização nos cursos ofertados pela UAB. Para outro pesquisador, tal proposta é mantido através da concessão de “bolsas ofertadas aos professores, mas, que em nada modificam a prática pedagógica confrontada aos processos produtivos” (ORZECOWSKI, 2013, p.163)

Um outro aspecto pertinente apontado na operacionalização do Sistema UAB, através do marco legal que estamos investigando, tratam dos os Polos de Apoio Presencial. Estes são citados pelas produções (4) e (8), considerando que ainda que esse espaço educacional não tenha sido objeto de uma citação específica na LDBEN nº 9.934/96, como cita Iglesias, “é apontado como necessidade e formalmente definido no Artigo 2º do Decreto nº 5.800/06”. Os Polos de Apoio Presencial têm como objetivo o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, que são essências para a promoção efetivação dos programas EaD. (IGLESIAS, 2018, p.132)

O **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, dispõe sobre 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.

Destas 13 pesquisas, somente (3) investigaram o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. As informações foram bem pontuais em termos da quantidade de requisitos que compõe essa norma.

Expomos no quadro (15), a seguir, elementos citados pelos pesquisadores sobre este Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Quadro 15 – Elementos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Prod	O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005
7	“No dia 19 de dezembro de 2005 foi assinado o Decreto n. 5.622, completando posteriormente pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, os quais regulamenta o artigo 80, da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os documentos estabelecem normas para a educação a distância[...] a legislação vigente para cursos à distância não destaca indicador de formação profissional, mas determina o que precisa ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior para que a formação ocorra da maneira almejada [...] “(2012, f. 31)
12	“Em 19 de dezembro de 2005, o decreto n.5622, regulamenta o artigo 80 da lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] a prática, a qualidade a ser atingida na educação é refém de professores” improvisados”, que conseguem “fazer milagres” se for considerada a falta de oportunidades para de uma formação implicada com as necessidades sociais em cada espaço-tempo histórico. A perspectiva é formar o professor que reproduz informação, sem um compromisso firmado com a produção de conhecimentos[...] a educação como “direito” do “cidadão” e dever do Estado, isso é mínimo, contraditório com os princípios que regem a Constituição brasileira.” (2009, f. 50)
2	“O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, dispõe sobre a educação a distância e define essa modalidade de ensino “(2015, f. 30)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Do nosso campo empírico de (13) produções apenas (2) expõem análise desta legislação; a produção (1), apenas, faz menção, mas não explora na produção elementos para conceber a EaD.

As produções (7) e (12) esclarecem a importância que foi dada a caracterização da educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, precisam ocorrer com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

A Educação na modalidade a distância tem como atributo básico, o fato de professores e alunos estarem desobrigados da presença física, ocorrida no mesmo tempo e espaço. No processo formativo do pedagogo na modalidade a distância, assim como as demais formações para professor corridas nesta modalidade, as

tecnologias disponíveis são importantes, pois contribuem para novas potencialidades pedagógicas, quando bem aplicadas.

Entretanto, identificamos nos argumentos dos 13 pesquisadores que investigamos a produção do conhecimento, indicadores de contradições que se acentuam na base da escolha do(a) estudante por essa modalidade, como assinala Figueiredo (2009, p. 87): “[...] quando muitas vezes o aluno escolhe essa modalidade de ensino por não ter direito a escolha”.

Uma pesquisa destaca que o pedagogo formado na modalidade EaD necessita construir o conhecimento tendo como base a investigação, a partir de um processo reflexivo basilar de sua criticidade diante das variadas e multiformes linguagens midiáticas, incorporando-as a ação reflexiva de aprender, compondo o processo pedagógico (LEAL, 2012, p .37)

A formação do pedagogo presencial não pode ser organizada se restringindo a preocupações voltadas construção de quadros curriculares (distribuição de disciplinas em semestres), se limitando a escolhas de modelos de metodologias de ensino, limitando-se a escolha de conteúdo que não dizem respeito à docência. Segundo a pesquisa realizada por Leal (LEAL, 2012, p .25) a “pedagogia a distância repete a mesma tendência [...] verificada na modalidade comercial...” ao não conceber a educação como sendo um processo inclusivo, resultado de trabalho coletivo e solidário, que deve buscar intervir na realidade social na qual está imersa (LEAL, 2012, p. 25)

O pedagogo necessita, na modalidade EaD, construir conhecimento, de maneira que valorize uma prática investigativa, visto que, é imprescindível o desenvolvimento da reflexão crítica diante das multiformes linguagens midiáticas, que são incluídas no processo pedagógico. Um dos aspectos principais para a melhoria em curso de formação de pedagogos na modalidade EaD, é a reconstrução contínua de currículos abertos para estas questões.

Para o pesquisador Pessoa (2015) a melhoria em curso de formação de pedagogos na modalidade EaD: “[...] implica concepções e práticas que ultrapassem o paradigma educacional dominante da verbalização, ainda tão presentes nas práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou virtuais.” No paradigma educacional dominante incorpora valores que estigmatizam a EaD como uma modalidade que produz um saber “acabado” disposto de maneira sequenciada dividida em pequenos blocos. (PESSOA, 2015, p.17)

Quando analisamos a mediação didático-pedagógica, referida no Decreto n. 5.622, 19 de dezembro de 2005 percebemos ser imprescindível analisarmos “o lugar de tutor”, bem como, a não regulamentação da profissão, conforme destaca Magalhães (2016, p. 93) que traz na sua pesquisa através das falas de tutoras, que “observa-se que o tutor de sala assume tarefas para além de orientação de alunos atribuindo-lhes outros papéis que ultrapassam os limites de suas tarefas inicialmente previstas”. O tutor tem limites em torno de suas atribuições e o tutor de sala acaba se sentindo responsável pela formação dos alunos, extrapolando suas funções “na tentativa de suprir as lacunas deixadas e encontradas no percurso da formação desse curso, pela falta presencial do professor formador”, afirma Magalhães (2016, f. 97).

No Curso de Pedagogia, devido as múltiplas funções tratadas para atender a formação profissional (ensinar, supervisionar professores e alunos, administrar a escola), deveria incluir nos currículos formativos tais conteúdos pertinentes a estas demandas a partir de propostas teóricas e práticas. Para Magalhães (2016, p. 74), a definição do pedagogo é de “um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades”.

Tal definição é incompatível com as propostas da ANFOPE, cuja proposição de base, trata que é preciso considerar: “respostas a formação de profissionais da educação que tenham por foco uma definição de políticas públicas que contribuam para a qualidade da educação”. Para a ANFOPE as políticas públicas reivindicam demandas socioeducativas e esta função já vem sendo desempenhada pelo pedagogo que trabalha com as séries iniciais.

O pesquisador Magalhães (2016, f. 96) destaca, ainda, que os cursos de pedagogia na modalidade EaD, muitas vezes, são organizados sob a égide de um modelo padronizado, sem atender as demandas regionais que possuem diversidades de ofertas de ensino.

É preciso pensar o curso de pedagogia na modalidade EaD a partir dos dados de realidade, que se asseguram, também outros cursos de formação em EaD, assim como afirma o pesquisador TOLEDO (2009, f. 20) quando diz que a EaD não pode ser vista como “mítica ou panaceia, como a salvadora dos problemas da educação no país, como oferecendo por si só mudanças de paradigmas na educação.” Essa perspectiva é contraditória e desenvolve limites à formação em pedagogia; não se pode pensar numa formação para a educação que tenha o desempenho do trabalho

voltado para gerenciar situações de conflitos, que são muitas vezes existentes nas escolas.

A **Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007** tem como objetivo instituir o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

Quadro 16 – Elementos da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007

Prod	Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007
8	"Não é possível afirmar, no entanto, que as instituições não disponibilizam a matriz, mas pode-se concluir que a partir da LDB e da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, as informações devem constar nos portais da instituição e além disso, de acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 32, não diferenciando cursos presenciais ou a distância, afirma que, o portal da instituição deve conter, dentre outras informações, o projeto pedagógico e componentes curriculares do curso" (2014,p. 59)
10	"De acordo com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, os cursos superiores são distribuídos em áreas para a aplicação da prova, as quais seguem o seguinte calendário: Ano I (saúde, ciências agrárias e áreas afins); Ano II (ciências exatas, licenciaturas e áreas afins); Ano III (ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins) (BRASIL, 2010)." (2018, p.10)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Do nosso campo empírico das (13) produções levantadas e analisadas, somente (2) trataram desta legislação (8), (10). Nas demais pesquisas (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (9), (11), (12), (13) não foi encontrada elementos de conteúdo para atender a esta investigação.

Tivemos importantes registros nas (2) produções que esclarecem sobre o e-MEC, quanto ao funcionamento do sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação; estas pesquisas também destacam aspectos do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores, tais como: disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e

muitas outras disposições, que regulamentam o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Costalonga (2018, f. 39), um dos pesquisadores deste quadro, ao citar Alonso (2010) afirma que “ao realizar um estudo sobre a expansão do ensino superior no Brasil e a EaD, há evidências de fatores que resultam no aumento da oferta de cursos, sobretudo pela via das políticas públicas, que visam ampliar a oferta de vagas no ensino superior, cuja política obteve resultados pela via de mecanismos de oferta da EaD; maiores formas de consolidar tais estratégias, entretanto se depararam com a ausência de financiamento, por parte do governo federal, o que possibilitou o avanço dessa modalidade na esfera privada.”

É preciso considerar que outras pesquisas, também destacam a expansão com dificuldades na efetivação da EaD como modelo que pudesse desenvolver a qualidade da aprendizagem, sobretudo ao se examinar as estruturas tecnológicas e a arcabouço de propostas possíveis de serem adotadas pelas IES com o intuito de mediar o ensino. O que se observa é que é a questão das condições de precarização estão nas condições objetivas que são alocados os recursos financeiros destinados, assim como o devido acompanhamento do emprego desses recursos, considerando sua otimização e qualidade.

Na educação com a modalidade EaD a parcela de IES privadas “é ainda maior que nos cursos presenciais, representando 84% das matrículas contra apenas 16% nas IES públicas. Isso demonstra que o ensino superior à distância atualmente é representado majoritariamente pelo setor privado” segundo o pesquisador Rezende (2014, p. 48)

A **Lei no. 13.005 de 25 de junho de 2014** tem por disposição aprovar o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Das 13 pesquisas, apenas (2) investigaram o Plano Nacional de Educação - PNE LEI N. 13.005 de 25 de junho de 2014. As informações foram bem pontuais em termos da quantidade de requisitos que compõem essa norma.

No quadro (17), abaixo, expomos em citação direta, o que os pesquisadores destacaram.

Quadro 17 – Elementos do Plano Nacional de Educação - PNE LEI N. 13.005 de 25 de junho de 2014

Prod	Plano Nacional de Educação - PNE LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014
9	O Plano Nacional da Educação é resultado da pressão da sociedade, uma vez que por iniciativa pública de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade e contando com o apoio de parlamentares, foi enviado ao Congresso e aprovado recentemente. Entretanto, não expressou preocupação com o profissional de educação como um todo, colocando em discussão apenas sua formação (f. 16)
	O Plano Nacional da Educação ¹⁶ é resultado da pressão da sociedade, uma vez que por iniciativa pública de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade e contando com o apoio de parlamentares, foi enviado ao Congresso e aprovado recentemente. Entretanto, não expressou preocupação com o profissional de educação como um todo, colocando em discussão apenas sua formação. (f. 66) Ao se pensar no magistério como profissão, faz-se necessário recorrer ao Plano de Desenvolvimento da Educação ¹⁷ e verificar o que é referido ao Piso Nacional Salarial do Magistério: professor é a primeira categoria profissional a ter um piso salarial nacional definido em Constituição. Assim, de acordo com a Lei, os professores da educação básica pública dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e da União foram beneficiados com o piso nacional do magistério no valor de um mil e novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos, valor pago a partir de janeiro de 2015, sofrendo reajustes anuais, conforme determina o artigo 5º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 ¹⁸ , reajustado em 13,01%.
6	A obrigatoriedade de oferta dessa etapa pelo Estado ocorre apenas em 2013 (quando da ampliação da educação infantil enquanto parte da educação considerada obrigatória), abrangendo crianças pré-escolares com idades entre quatro e cinco anos. Para as crianças entre zero e três anos de idade (entendido como atendimento em creche) o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014d) tem como meta a ampliação desse atendimento para, até 2020, atender a 50% da população até três anos de idade, considerando que, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014d), no ano de 2011, aproximadamente 22% da população entre 0 e 3 anos estava sendo atendida em instituições escolares. (f. 74)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

O Plano Nacional de Educação - PNE LEI N. 13.005 de 25 de junho de 2014, é um dos importantes documentos que alicerçam as políticas públicas dirigidas a educação Brasileira. No seu teor existe uma dada relevância a aspectos avaliativos associando a qualidade na educação e a resultados das avaliações externas, bem como, a índices exibidos pelos IDEB.

As duas produções (6) e (9) exaltam a importância que o PNE tem para que se tenha no país uma proposta de política comprometida com a educação brasileira em todos os segmentos, inclusive os cursos de formação de professores e pedagogos.

Neste novo PNE percebemos, através das metas, há uma intensa necessidade de utilização de instrumentos avaliativos governamentais, nos vários segmentos: educação básica, superior e nas diversas modalidades de ensino. O Estado tem se aparelhado cada vez mais para ampliar progressivamente a utilização de instrumentos de controle da educação em níveis e espaços diferentes.

Sem dúvida é necessário um sistema avaliativo a fim de proporcionar diagnósticos com o fim de promover a ampliação de políticas públicas não somente em relação a produção do conhecimento, mas também a prática do professor. A avaliação não sendo um fim em si mesmo favorece a o reconhecimento e limites e contradições no processo conduzindo a reflexões coletivas para a promoção de possibilidades de promover uma educação de qualidade, que represente os anseios e a diversidade e da sociedade.

Ainda, que haja no PNE algumas estratégias que visam resultados mais contextualizados, os quocientes advindos das avaliações nacionais e dos índices do Ideb continuam sendo quantitativos, podendo os contextos ser ou não considerados pelos que interpretam os resultados. A comunidade escolar é pressionada a busca de resultados por resultados que muitas vezes conduz a utilização de artifícios para apresentarem índices, gerando treinamento superficial para a realização das avaliações e a fraude de resultados.

É o que destaca o pesquisador Freitas (2012, p. 379 - 404) ao ressaltar que nos Estados Unidos várias escolas comprometeram seus resultados através de fraudes na fase de preparação das avaliações realização, correção e atribuição de notas. Apesar de não podermos tomar como verdade universal, vale destacar que os fracassos ocorridos em outras realidades podem nos alertar, conduzindo a novas práticas no sistema educacional brasileiro, que servem de subsídios pra formação do pedagogo na modalidade EaD. Daí a necessidade de realização de novas pesquisas sobre o sistema avaliativo nacional da educação brasileira.

As ações governamentais em torno do cumprimento das metas continuam avançando, mas com limites e contradições se acentuam, dadas as condições de aplicação pelos setores governamentais.

A **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015** institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser obrigatoriamente respeitada ao longo das etapas e relativas modalidades no domínio da Educação Básica.

Das (13) pesquisas, somente a pesquisa (4) ampliaram a investigação da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. As informações foram bem pontuais em termos da quantidade de requisitos que compõe essa norma, considerando o que foi sistematizado no quadro (18), abaixo.

Essa política tem como objetivo instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser orientadora ao longo das etapas e relativas modalidades no domínio da Educação Básica.

Quadro 18 – Elementos da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015

Prod	Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 que institui as Diretrizes e Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
4	“[...] a Resolução CNE/CP nº 02/15, institui as Diretrizes e Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e a Resolução nº 1/2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância: 1) Os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância nas IES públicas da região sul do Brasil não apresentam em seus Projetos Pedagógicos de Curso discussões que permitam elucidar a importância teórica e pedagógica das tecnologias na formação do egresso; 2) Os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam uma abordagem utilitarista e limitante no que tange às tecnologias, visando atender as demanda da lógica capitalista que exige um profissional adaptável e prático; 3) Os Projetos Pedagógicos de Curso não permitem desconstruir a visão conservadora e tradicional de ensino e possibilitar o emprego das tecnologias no processo pedagógico, bem como possibilitar análise dos reflexos sociais dessa inserção na sociedade.” (2018, f.27)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

Apesar de termos somente uma pesquisa identificada que trata desse marco legal tivemos importantes registro de conteúdo nesta produção, que esclarece aspectos importantes deste marco regulatórios para a modalidade de cursos em EaD.

Segundo Iglesias (2018, p.27), através deste marco legal é possível detectar que os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade EaD nas instituições de Ensino Superior IES públicas, na região Sul do Brasil, não constavam em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, elementos que consintam explicar a relevância teórica e pedagógica das tecnologias no processo formativo dos egressos. Continua afirmando que “os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam uma abordagem utilitarista e limitante no que tange às tecnologias, visando atender as demandas da lógica capitalista que exige um profissional adaptável e prático”.

Um outro aspecto observado pela pesquisadora referente aos Projetos Pedagógicos de Curso foi o fato de que os cursos não promovem “análises dos reflexos sociais dessa inserção na sociedade.” (IGLESSIAS, 2018, f. 27)

Esta análise da pesquisadora contribui para avançarmos em destacar na seção que segue, a realidade objetiva da formação da pedagogia em EaD.

5.3 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE E SÍNTESE DA REALIDADE OBJETIVA, LIMITES E CONTRADIÇÕES DESTACADAS PELAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU*.

Nessa subseção avançamos em expor uma síntese do que vimos discutindo sobre o objeto desta tese, considerando os achados do balanço da produção do conhecimento que envolveu uma análise bibliométrica e análise de conteúdo do marco legal e da produção do conhecimento das (13) teses e dissertações levantadas para serem fonte empírica desta pesquisa, cujas referências de análise, encontram-se em quadros dispostos no apêndice B desta pesquisa.³⁵

Reiterando o que já discutimos no decorrer da base teórica deste texto de tese, a formação em Pedagogia na modalidade de EaD, decorre de políticas de educação que são propostas em fundamentos de dispositivos legais emanadas pelos órgãos do Estado. Nesta perspectiva o que reconhecemos é que o estado brasileiro, progressivamente vem colocando em prática, seus interesses numa política de fundamentos neoliberais; persiste historicamente em não efetivar as políticas públicas sociais relacionadas a educação com qualidade, pondo em risco a efetivação de uma educação pública promotora da cidadania, dada a evidência de muitos indícios de limites e contradições na oferta desta modalidade de formação de professores em pedagogia.

Dessa forma, justifica-se a investigação proposta, quando identificamos o comprometimento que tem a formação em Pedagogia na modalidade de EaD, quando o Estado não coloca efetivo o que trem de avanço no marco teórico; o fato de não ser colocado em prática ações efetivas para que os cursos tenham a condição de promover uma formação consistente na modalidade EaD, certamente gera consequência nefastas para a realidade da educação básica em nosso país.

A investigação do balanço da produção do conhecimento nos permitiu conceber uma sistematização de questões que são fundamentais serem apontadas;

³⁵ Destacamos, portanto que esta seção (5.3) foi construída a partir de um processo de análise denso, cujos dados e informação estão propostos nos quadros 20 a 31 (apêndice B); foi a partir deste processo de análise de conteúdo, em que sistematizamos dados e fatos ressaltados pelos pesquisadores em suas produções *stricto sensu*, cujo teor apontam **indícios de limites e contradições**. Ressaltamos, que somente a produção (10) não expõe elementos textuais que caracterizam posição do(a) pesquisador(a) em apontar indícios de limites e contradições nas propostas de formação de pedagogia na modalidade EaD.

identificamos que diante de tantos limites e contradições apontados pelos (13) pesquisadores, há necessidade de que mais pesquisas possam vir a ser produzidos com caráter mais comprometido pedagogicamente e com uma visão crítica da realidade, diante das investidas neoliberais que avançam com grande interesse no campo da educação em nosso país e que afetam direta ou indiretamente não somente a formação de professores, mas as gerações de crianças e jovens que frequentam as escolas na educação básica.

Uma das questões que vem limitando a formação e que não é objeto desta pesquisa, diz respeito a formação mínima para atuação como professor, pois há pesquisas que apontam que os professores, ao ingressarem no curso de pedagogia na modalidade EaD, desconhecem efetivamente os objetivos mais gerais dessa formação. Daí, que os estudantes concluem o curso com uma visão muito superficial da sua formação e atuação profissional. Magalhães (2016, f. 22) destaca essa lacuna, considerando uma análise das “matrizes curriculares elaboradas e desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e os aportes legislativos e regulatórios das DCN para o Curso de Pedagogia”.

Vimos pela sistematização que levantamos a partir do que aponta a ANFOPE, que o Brasil, através de políticas fundamentadas em organismos internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional vem implementando programas de formação inicial e continuada de professores, atendendo aos interesses da hegemonia capitalista mundial. Os variados tipos de formação, com base reformista dentro de uma perspectiva neoliberal, são apontados pela LDB 9394/96, onde a EaD foi definida como modalidade educacional, ampliando a sua inserção em todo país. O que para Figueiredo (2009, p. 22) significa que essa realidade “vem também privilegiando a ampliação do espaço privado na educação”, haja vista que a Lei 9394/96 através do seu artigo 80 e com o decreto 2494/98 incentiva a expansão da educação privada na educação superior.

É a partir de uma perspectiva de visão mercantilista, fragilizada em investimentos, que se propaga na educação o processo divulgado como política de acesso à formação de professores em EaD. Tal fator concorre para precarizar e promover empobrecimento da formação de professores que buscam ampliar as condições de formação para melhor atuar na educação básica.

Embora o Decreto 5622/05 no seu artigo 3º, defenda que os cursos EaD tenham a mesma duração dos cursos presenciais, como forma de

promover a equivalência entre as condições de oferta nas modalidades, o que os pesquisadores levantam é que embora as propostas estejam em papel postas para atender a essa disposição, a realidade prática da oferta não corresponde, dada as circunstâncias precarizadas que são colocadas para atender aos professores, que são das mais diversas naturezas, tais como, pedagógicas, administrativas e físicas.

Esse fato foi confirmado na pesquisa realizada por Figueiredo (2009, f.110) sobre a proposta dos polos localizados nas cidades de Bahia, Pernambuco e Alagoas, em que os alunos declaram que fizeram o curso de pedagogia na modalidade EaD por serem bolsistas do Prouni e não terem outra opção de formação; dentre outras questões destacadas, ressaltam a baixa oferta de qualidade de ensino. Foi citado, também pelo pesquisador que como motivação para serem alunos nesta modalidade de ensino, se identifica a questão da comodidade, visto que a exigência para o comparecimento ao polo de estudo é de uma vez na semana. Os altos custos que os professores assumem para frequentar os polos presenciais, inibem as condições possíveis de acesso aos estudos.

Ao que se reconhece é que o interesse e motivação dos alunos desta modalidade não passa pelo reconhecimento da formação a partir do currículo, conforme levantou a pesquisa de Magalhães (2016, p.116), considerando os limites reconhecidos na pesquisa, junto aos alunos que estudaram na cidade de Niterói, no Polo do CECIERJ. Segundo esta pesquisadora na análise dos questionários, ficou demonstrado que os alunos buscaram no curso, somente o interesse na inserção profissional no campo do trabalho.

No entanto, esse mesmo estudo destaca que “no curso presencial, oradores em formação, destacam o fator aprendizagem como foco na maioria das escolhas e seus argumentos principais empregam a relação meio-fim. A evidência da aprendizagem também é nítida nos argumentos que empregam nas ligações de coexistência, as quais relacionam a pessoa e seus atos ao destacar a importância das relações professor-aluno e aluno-aluno.” O que reforça o dado já apresentado de que os alunos do curso de pedagogia na modalidade EaD possuem motivação diferenciada dos alunos do mesmo curso na modalidade presencial e que há perspectivas reconhecidas de diferenciação na formação. (MAGALHÃES, 2016, f.116)

O que se observa numa análise mais abrangente, dado a síntese dos limites e contradições levantadas nas pesquisas é que a participação do Estado dispõe de mecanismos que não se caracterizam com responsabilidade social pela entrega dos

cursos em EaD para grupos privados; dessa maneira, viabiliza que um grande número de instituições, fique na dependência de um serviço que possa não atender as necessidades básicas do estudante de pedagogia na modalidade EaD ; além do que, deveria haver a gratuidade do Estado na oferta de educação para todos os segmentos, enquanto condições necessárias, como preconiza a LDB.

Conforme relato do pesquisador Rezende (2014, f.126), mesmo com a inserção dos alunos do curso de Pedagogia na modalidade Ead, por incremento da Lei 9394/96, esses alunos “estando em processos de inclusão digital, apresentam dificuldades com as ferramentas virtuais; a infraestrutura e o acesso a internet, ainda, precisam ser acessíveis, pois os alunos usam pouco os polos para acessar a internet, considerando a oneração de custos de locomoção e estadia nas localidades dos polos (p.126). A autora nos traz dados de sua pesquisa em 2014, onde foram analisadas matrizes curriculares das graduações a distância em Pedagogia e relata que na época, as 51 disciplinas ofertadas em EaD, apenas 14 traziam elementos imprescindíveis para a formação do pedagogo. (REZENDE, f.126)

Quando se pensa em formação de professor para educação básica, deve ser levado em consideração a realidade que nos trouxe Magalhães, sobre a importância do currículo no processo formativo do Pedagogo. Esta pesquisadora afirma que, em síntese:

[...] dos cinco alunos da modalidade EaD que afirmaram conhecer as DCN e comentaram sobre a relação da mesma e suas disciplinas estudadas, identifiquei incompatibilidade nos comentários de **EaD6/14** – ‘Não tenho total domínio dos fundamentos dos conteúdos, mas sei que existem’. A incompatibilidade é classificada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como pertencente ao domínio quase-lógico, assemelhando-se à contradição. (MAGALHÃES, 2016, p.143) (Grifos da autora)

A verdade é que gradativamente, os alunos de Pedagogia na modalidade EaD, vem assumindo outros papéis na sociedade que não somente o ensino na educação básica. É oportuno lembrar o que Magalhães comentou a respeito desta possibilidade do exercício da Pedagogia:

O diálogo das Matrizes Curriculares com o campo de atuação do pedagogo possibilitou fazer uma análise das disciplinas isoladas e, concomitantemente, vislumbrar a perspectiva do trabalho do pedagogo, que extrapola os limites da sala de aula, havendo inúmeras oportunidades em espaços escolares e não-escolares. (MAGALHÃES, 2016, f.117)

Essa dispersão do campo do trabalho que está sendo proposta para a formação em pedagogia, já vem sendo alertada pela ANFOPE, conforme já discutimos no capítulo (4), que diz respeito ao desmonte da base de formação dos profissionais em educação, onde se percebe claramente equívocos da valorização excessiva dos processos de certificação mais pautados no desenvolvimento das capacidades laborais de manter a escola e não aspectos intelectuais, políticos e científicos sobre o fazer pedagógico que envolve o ensino e aprendizagem.

Os limites e contradições que a realidade expõe a partir das pesquisas nos faz reconhecer a urgência de medidas que possibilitem a oferta da Pedagogia na modalidade EaD, possibilitando a continuação do processo formativo de forma que valorize aspectos da qualidade. O Estado não vem realizando sua função visto o que apresentamos nessa tese através das produções investigadas.

Entretanto, esse mesmo Estado que outorga a sua responsabilidade para as IES privadas, não tem demonstrado preocupação em promover formas de apoiá-la no sentido de acompanhar todo processo que venha garantir qualidade nos serviços prestados. São mínimas as ações que tentam promover avaliação da formação do pedagogo na modalidade EaD. Sobre esta questão destacamos o que aponta Leal (2012), afirmado, em sua pesquisa: “[...] o presente estudo não conseguiu realizar a mesma pesquisa em um curso de pedagogia em EaD particular, pois nenhuma das instituições de Ensino Superior contatadas aceitou participar.” (LEAL, 2012, f.131)

Por isso é oportuno destacar o que Rezende (2014) ressalta sobre a formação de pedagogo na modalidade EaD, ficando explícito que a política de formação do Pedagogo necessita ser revista pois:

“Constata-se que na modalidade a distância a parcela de IES privadas é ainda maior que nos cursos presenciais, representando 84% das matrículas contra apenas 16% nas IES públicas. Isso demonstra que o ensino superior a distância atualmente é representada majoritariamente pelo setor privado” (REZENDE, 2014, f.48)

Tal constatação esteve presente nas 13 produções utilizadas nesse estudo. O que significa que as pesquisas estão apontando para uma política de formação de Pedagogo na modalidade Ead que necessita de meios para promover uma formação de qualidade, que atenda aos interesses da classe trabalhadora, pois o que reconhecemos é uma formação, que vem sendo descuidada pelo Estado.

O que reconhecemos é que somente eleger dispositivos legais promulgados pelos órgãos estatais, não garante a eficácia necessária de qualidade para a formação de pedagogia em EaD. A década de 90 do século passado, embora tenha sido considerado um período de muitos decretos normativos para os cursos de pedagogia, foi ao mesmo tempo um período de muitos conflitos para a definição de avanços para essa formação, dada a disputa de interesses pelas orientações de novas diretrizes curriculares.

Diante da investida neoliberal na formação de professores, que parece ter invisibilidade, não há perspectiva de que direitos fundamentais da população de forma satisfatória, sejam assegurados a partir da concepção desta formação de profissionais que tem por referência mais abrangente, profissional, atender a educação básica.

A questão que se encontra em estado de invisibilidade, é retratada por Toledo (2009) quando afirma:

Pretendemos, através de uma análise crítico-reflexiva compreender o papel docente muito além de sua capacidade técnico-pedagógica de ensinar, realizando também a análise histórico-social e política, da realidade na qual está inserida e suas complexidades, contradições e intencionalidades, que estão diretamente inseridas no trabalho docente, no seu fazer pedagógico, nas relações que estabelece com seus alunos, colegas de trabalho e na organização ou instituição para o qual trabalha". (TOLEDO, 2009, f. 52)

A autora apresenta fatores determinantes para essa condição limitada e contraditória da realidade sobre a formação de pedagogia na modalidade EaD. Destacamos em relação a oferta das instituições, que as ações de prevenção podem ser efetivadas, mas os indicadores não se materializam, dados os limites estabelecidos pelo Estado neoliberal.

Dito isto, é clara a necessidade de um sistema de vigilância por parte da sociedade, afim de fazer cumprir a LDB 9394/96 que preconiza sobre os fundamentos da educação de forma ampla, bem como na oferta de formação na modalidade EaD. Iglesias (2018) corrobora, quando pontua que:

[...] as regulamentações são necessárias para atender a um mercado educacional contemporâneo, globalizado, com demanda crescente, competitividade e diferentes instituições interessadas nessa oferta de ensino. **Não podemos negar, contudo, que os marcos regulatórios atendem a interesses econômicos e políticos dominantes, sejam da esfera nacional ou internacional, direcionando e limitando ações conforme seus interesses.** Por outro lado, **dependem de ações políticas que os instituem para que seja possível garantir qualidade, ampliar o acesso à educação e reduzir assimetrias sociais.** (IGLESIAS, 2018, f.124) (Grifos nosso)

A realidade é que o Estado é o lugar de encontro e a expressão de todas as classes, porque, embora ele zele pelos interesses da classe dominante e tenha ele mesmo um interesse de classe, esse zelo ocorre de modo contraditório; ou seja, há interesse em manter as classes excluídas do bloco do poder, considerando que o fator social de formação em educação é um fator que empondera os cidadãos.

Considerando o foco de investigação do objeto proposto, quanto a questão das políticas educacionais, ainda, destacamos o que diz respeito aos recursos materiais que segundo Rezende (2014, f. 21), é preciso que as IES estejam comprometidas em

[...] estudar as características específicas dos cursos, conhecer as potencialidades e dificuldades, formar profissionais que conheçam as ferramentas e desenvolver o saber fazer tanto nos professores, como para autores desenvolvedores de materiais, posto que estes estarão em sala com os alunos, considerando toda a equipe de criação, implementação e gestão.

É essencial discutir essa questão, que não deve ser tratada de forma negligenciada, considerando as limitações que os recursos são alocados para a formação de professores em nosso país. Para além dessa questão, há que considerar outros diversos fatores, tais como de estrutura das IES, organização curricular, mais espaços pedagógicos de ensino para articulação entre teoria e prática e tantos outros meios fundamentais para a efetivação concreta de propostas comprometidas com a educação.

As pesquisas que estão sendo produzidas em termos de investigação da formação em pedagogia na modalidade EaD, na nossa compreensão, precisam estar atentas à fragmentação e precarização do trabalho, como destaca Oliveira (2013, f. 155):

“[...] a pesquisa nos permitiu corroborar o que muitos autores vêm indicando e questionando a fragmentação e precarização do trabalho docente além de certa resistência a essa modalidade [...]. No caso da IES pública, os professores não são pesquisadores e ministram aulas, também em cursos presenciais e pouco ou nenhum tempo na IES resta para a interação com os alunos. Os tutores, ao receberem uma bolsa de baixo valor, tem essa atividade como complementar, como de segunda/ordem e/ou passageira. Por outro lado, os docentes da IES privadas atendem a um grande número de alunos e acumulam funções, o que configura uma situação de precarização e obstáculo a uma mediação adequada. Além disso a fragmentação da atividade docente constatada impõe uma divisão entre quem planeja e quem executa, promovendo uma desqualificação do trabalhador. O professor responsável pelo componente curricular é o que detém o conhecimento, por esse motivo é quem seleciona os conteúdos e organiza as atividades de ensino. Esses aspectos são negativos a um trabalho docente que possa de fato produzir transformações nos indivíduos e nas circunstâncias e condições que rodeiam.

A partir do estudo mais detalhado, desta realidade registrada pelos pesquisadores é possível perceber que existem questões fundamentais que podem comprometer a formação e que devem ser observadas de maneira realista, pois afetam diretamente a formação de professores em pedagogia na modalidade EaD.

Um dos indicadores que nos chamou a atenção das pesquisas analisadas é o fato do poder público autorizar e regularizar o funcionamento das IES, mesmo que essas não estejam dentro dos padrões de qualidade explicitados na legislação.

Mediante o exposto, apresentamos uma síntese da realidade dos achados, considerando o que os pesquisadores levantam de indícios de limites e contradições sobre a política de regulamentação dos cursos de EaD para a formação de pedagogia (Apêndice B). Estes indícios fornecem a possibilidade de reconhecimento e sustentação da tese proposta:

- A elevada expansão da EaD nas universidades particulares é gerida por interesses corporativistas numa perspectiva mercadológica, fornece aos estudantes estrutura precária nos polos e não fomenta a pesquisa e a extensão.
- Embora a EaD se diferencie da educação presencial convencional ao transpor o espaço-tempo entre os cidadãos presentes no processo de ensino-aprendizagem, os pesquisadores reconhecem a necessidade de uma metodologia de ensino específica para esta modalidade que coloca o professor à distância e o processo formativo em geral, utiliza a mesma metodologia aplicada em salas de aula tradicionais, com fragmentações de disciplinas, que vêm ocorrendo de modo geral na oferta de cursos presenciais.
- Os professores da EaD não são municiados com orientações didáticas, metodológicas, que atendam satisfatoriamente as especificidades de ensino e que transcendam meramente o uso das ferramentas tecnológicas de apoio de colaboração didática.
- A Lei 9394/96 traz no seu Inciso IX, o ensino tendo como base o princípio de padrão de qualidade. O ensino público não garante essa realidade e o princípio que rege as relações alunos x instituição de educação privada é a garantia de lucros tendo em vista o aluno ser visto como cliente e a educação como fator relacionado a mercadoria. O que significa que a qualidade está associada a lógica do mercado, aliada aos

interesses de grupos mercadológicos que tem adentrado no ramo de oferta de ensino superior no Brasil.

- Há, historicamente, uma demanda reprimida de professores que lecionam sem a habilitação minimamente exigida por lei e que foi amplamente absorvida por cursos de licenciaturas promovidos pelas instituições privadas, principalmente em cidades localizadas em regiões distantes de capitais;

- Nas pesquisas há indicadores de um processo expansionista de formação de professores; os estudos mais críticos apontam é que a formação de professores tem seu lugar de relevância estratégica na lógica mercantilista, considerando que pode ser realizado em espaços não acadêmicos (universidades); esta realidade vem precarizando e empobrecendo a formação de professores para a educação básica.

- Sobre o conceito de EaD, há divergências sob o ponto de vista de concepção, conflito de fundamento de referência legal e também em aspectos que definem indicadores de tratamento pedagógico.

- Quanto a formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância para a formação de professores, incentivados pelo poder público é importante ressaltar a relevância da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento intelectual dos alunos, muitas vezes limitado pela presença de tutores. A dificuldade em promover relações dialógicas que estimulem a reflexão da vivência de experiências efetivamente socializadoras para o âmbito escolar, prejudica, quando não impedem a construção da dimensão humana e relacional tão necessária na educação, que se desenvolve na formação humana.

Avançando para o próximo capítulo, expomos uma sistematização das questões centrais que sustentam a tese proposta, cuja referência de dados e informações tratadas, levantam indícios de limites e contradições, que precisam ser reconhecidas e superadas, mediante a condição temerária que se deslumbra em atribuir a formação em Pedagogia todas as obrigações de formação superior inicial de egressos, em diversos campos de ofício do campo da educação, sem que uma consistente base de orientação curricular, que assegure tal formação, passando o curso a ser apresentado como uma licenciatura de caráter generalista.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando elementos anunciados na introdução desta tese, resgatamos que esta foi produzida a partir de uma investigação que teve como objetivação mais geral destacar indicadores de limites e contradições identificadas na realidade do conhecimento do que vem sendo produzido sobre a formação em Pedagogia na modalidade EaD, considerando a política do marco legal e o balanço da produção de pesquisas *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2007 a 2019.

A partir do levantamento teórico que fundamentou esse relatório de pesquisa em capítulos e seções, que incorporaram a realização de processos de análise de conteúdo do marco legal e considerando o que apontam as treze produções analisadas foi possível atingir os objetivos propostos, e evidenciar em tese, que numa sociedade regida por interesses de classes antagônicas, a concepção de trabalho docente e de processos de formação e desenvolvimento profissional de professores em pedagogia, vincula-se a uma relação de forças, que confronta interesses de variadas ordens advindas do poder do Estado; para atender a esse projeto, a formação de profissionais em pedagogia na modalidade a distância, coaduna com o processo de alienação mantenedora do atual sistema econômico capitalista; neste contexto, o marco legal da concepção da formação em pedagogia na modalidade a distância, enquanto fenômeno social vem sendo alicerçado e consolidado historicamente pelos interesses de mercado, gerando indícios de limites e contradições, que podem ser evidenciados a partir da análise da produção de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil; frente a essa realidade, destacamos, enquanto possibilidades de superação, a necessidade de mais pesquisas que discutam criticamente a realidade do que vem sendo proposto para os cursos em pedagogia na modalidade EaD, para que não seja naturalizada o caráter dicotômico e fragmentário que vem se materializando e que em contraposição seja reafirmada à docência como a base da identidade destes profissionais de educação.

A abrangência da investigação empírica geradora desta investigação, surgiu da análise do marco legal da formação de profissionais de educação a partir de LDB /96 até 2015 tratada em (13) pesquisas *stricto sensu*, provenientes de Programas de

Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior, que se encontram localizados em diversas regiões brasileiras cuja referência destacada pelos pesquisadores, apontam indicadores de limites e contradições sobre a formação de pedagogia realizada na modalidade de Educação à Distância.

Mediante o significado do fenômeno que se insere na problemática desta investigação, levantamos uma sistematização de estudos teóricos que apontam questões fundamentais a serem por consideradas por emergirem de contradições explícitas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Unesco, que passaram a regular política educacionais principalmente de países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse sentido, buscamos investigar como vem sendo realizada a formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil para verificar a sua eficácia, frente a realidade e desafios dos dissensos que repercutem na formulação de significados difusos, que se colocam sobre o reconhecimento da qualidade desta formação em nosso país.

Mediante o contexto da realidade exposta, tanto pela análise bibliométrica, quando de conteúdo das produções *stricto sensu*, que há pesquisadores que reconhecem em suas análises críticas, indicadores de realidade, que denotam comprometimentos de limites e contradições de suas investigações sobre essa política anunciada e implantada; nesse sentido, há indicadores de indícios de limites e contradições, que podem ser evidenciados pela fragilidade em que se coloca a efetividade destas políticas, mediante o que aponta o marco legal, quando ampara as propostas que tratam da formação de profissionais da educação; o que reconhecem é que a lógica do direito à educação não é necessariamente o elemento norteador da formação e nem tratam com a devida propriedade a necessária questão da atuação profissional; o que reconhecemos é que há uma proposta de formação em pedagogia em EaD, tratada neste século como formação profissional de caráter polivalente, que não tem característica de ser uma virtude, mas é um problema a ser enfrentado, dado os indicadores de limites e contradições evidenciados nessa investigação.

Nesta perspectiva, as pesquisas analisadas, revelaram a partir de análise do marco legal, que as IES, gradativamente, vêm formalizando o processo de expansão do ensino em EaD em nosso país. Nesta proposta, constatamos que, há uma forte conformação legal de poder político, que paulatinamente vai naturalizando os processos caóticos desta formação, dada as circunstâncias de precarização, cujas avaliações não configuram na realidade concreta.

As treze teses e dissertações fizeram menção a Lei de diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), por meio do seu Artigo 80, e o Decreto nº 2.494/98 (que abre o campo da EaD na esfera privada), cuja prerrogativa legal, coloca que a formação de professores passa a apresentar um aspecto de estratégia dentro da perspectiva mercantilista, podendo ocorrer em espaços não tradicionalmente acadêmicos, rebaixando a formação inicial dos professores da educação básica, dada circunstâncias precarizadas de ofertas, principalmente em instituições privadas, que camuflam a realidade, quando ocorrem processos de avaliação do Estado

O ministério da Educação justifica a disseminação de cursos em instituições de ensino superior privadas na modalidade da EaD, com o argumento de proporcionar a ampliação de política de acesso à educação para todos. A questão a ser considerada é que esse *slogan* passou a ser utilizado de maneira sistemática com o intuito de suprir as constantes demandas formativas, utilizando o mecanismo de certificação em ampla escala na formação de professores em EaD.

Apesar do Ministério da educação defender por meio do Decreto nº 5.622/05, no seu art. 3º a obrigatoriedade de cursos a serem organizados com a carga horária idêntica dos cursos presenciais, como uma maneira de equivaler com as outras modalidades de ensino, e desta maneira impedir o aligeiramento da formação, esta ressalva não vem garantindo a qualidade nos processos formativos para professores.

Tal proposta vem sendo conduzida em larga escala pelo setor privado da educação superior, com crescimento de forma exponencial de oferta de cursos, aumentando, assim, o número de IES credenciadas, o que significa que esta esfera vem elevando continuamente a quantidade de alunos matriculados nesta modalidade de formação, conduzindo o ensino de professores de pedagogia à distância para a dimensão de negócio lucrativo; ou seja, o uso da EaD no processo formativo dos professores vem se apresentando como estratégia basilar para a comercialização da educação superior em nosso país, a partir de conglomerados fortes de âmbito internacional que veem no Brasil um “nicho” mercadológico.

Para atender a essa proposta, foi criado sistemas variados para configurar a EaD: aulas semipresenciais (encontros presenciais em salas de aula e à distância) *on-line* (alunos em computador em qualquer espaço) e tutorial (material didático com o apoio do tutor); essa e tantas outras condições, expressam as formas variadas de organização do trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino. O que reconhecemos nas investigações analisadas é que a questão central do limite da

formação não se localiza nas variadas formas de organização dos processos em que se desenvolvem as aulas, mas sobre a identidade restritiva que é tratada a ação docente, considerando a fragilidade da propriedade de ensino de conceitos, princípios e objetivos do saber pedagógico.

Conceber um processo formativo de professores fundamentado na pedagogia das competências, onde o processo tem foco na certificação em massa para professores, como ponto central, põe em risco todo processo formativo que objetiva a qualidade de ensino da educação básica do país. Significa reconhecer que há um sistema de ensino que não envolve os alunos no seu processo de construção, numa relação de intimidade com a produção do conhecimento científico da essência da docência.

Mediante esta limitação da formação de professores em pedagogia, é constatado, ainda pelos pesquisadores que o processo formativo, sendo alijado da prática pedagógica na escola, gera deficiências como forma de resposta aos desafios do processo de aprender a ensinar, dependência em detrimento da autonomia, o que pode gerar nos professores um processo de acomodação pela reprodução e não se desenvolve a necessária capacidade de produção criativa de conhecimentos pedagógicos.

Vemos que há um forte movimento em favor do que diz respeito a autonomia dos estudantes, cujo enfoque admite uma concepção de formação fundamentada na pedagogia ativa, pautada em concepções pedagógicas que integram o construtivismo, o que conduz a uma prática educativa voltada para a pedagogia das competências do “aprender a aprender”.

Nesta abordagem, o processo formativo dos professores é construído sobre as premissas da escola nova. Esta proposta é uma perspectiva que aborda o processo formativo docente dentro de uma lógica adaptativa dos sujeitos a partir das determinações do processo produtivo material da sociedade. Tal engajamento reflete uma abordagem que perpassa por um processo formativo de professores, cujos cursos, buscam responder às necessidades adaptativas do mercado de trabalho, sem que para tal fim seja realizada uma análise com criticidade a fim de viabilizar uma prática pedagógica libertadora.

Diante do exposto, entendemos que o processo formativo em pedagogia na modalidade EaD, em sua totalidade, diante das análises levantadas nas produções,

expõe várias contradições para a efetivação de um processo formativo que avance para uma possível proposta superadora.

No que tange a concepção e organização da prática pedagógica, diante dos dados de realidade levantados pelas produções (teses e dissertações), existem limites e contradições apresentadas, sobretudo, em alguns pontos expostos abaixo:

- a) As metodologias de ensino limitadas a condição do tempo que viabiliza as condições diversas de formação;
- b) A linearidade constitui a proposição sequencial que delimita a operacionalização das disciplinas curriculares;
- c) Há múltiplas funções exercidas pelos tutores, que inviabiliza um processo de apoio pedagógico satisfatório;
- d) Uma formação em que se prioriza somente o processo de ensino, desvinculando-o da extensão e da pesquisa, não constitui alicerce para uma formação de curso superior;
- e) Os conhecimentos tratados são desvinculados de uma prática pedagógica consistente e há uma dispersão de matrizes curriculares;
- f) Os ambientes virtuais de aprendizagens não são promotores de interações significativas entre o aluno e professor, dada as condições de limites que imprimem aos cursos no processo de formação.

Para além destas questões sistematizadas a partir das pesquisas analisadas, evidenciamos, ainda, que a modalidade em EaD, que se concebe o processo formativo do professor em pedagogia, vem sendo fundamentado na fragmentação de conhecimentos, o que contribui sobremaneira para precarização da concepção da formação.

As proposições teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem, tratadas pelas pesquisas, embora não estejam no enfoque central desta pesquisa, apontam para uma perspectiva massificadora, via modelos formalizados por equipes técnicas, muitas vezes externas as instituições.

Reconhecemos, também, que os resultados avaliativos dos cursos, recaem sobre metas estatísticas, devido a concepção expansionista que se encontra em curso no Brasil, onde a oferta de entrada de estudantes professores é sempre elevada, mas a saída, ou seja, a conclusão dos cursos, expressam dados quantitativos bem menores. O que aponta a necessidade de amplas pesquisas para evidenciar a denúncia do que gera a contradição e limite dessa realidade.

Frente a essa realidade, apontamos como possibilidade de superação, um processo formativo fundamentado numa perspectiva sócio-histórica, permeada por uma formação teórica e epistemológica, que forneça os subsídios necessários para uma sólida formação profissional. As lutas históricas da classe trabalhadora da educação ocorrem por movimentos voltados para consolidar o processo de formação inicial e continuada dos professores, numa perspectiva para além de interesses de mercado e pela superação de indicadores contraditórios.

Mediante essa realidade, há, portanto, possibilidades de mudanças, somente com a organização de movimentos de luta, onde o professor possa se associar a entidades de organização de classe, como a ANFOPE, FORUNDIR, ANPAE e tantas outras entidades, que se colocam nas lutas da classe trabalhadora, em favor de processos amplos de discussão que possam definir outras bases para a formação de professores.

Não é possível se conceber um projeto de educação emancipatória para a formação em pedagogia em EaD, com aplicação de políticas educacionais massificadoras, com preponderante visão mercadológica na oferta. Diante de tal política de Estado é imprescindível o posicionamento da classe trabalhadora organizada e mais especificamente da educação, contra tal projeto que se instalou e se naturalizou em nosso país.

As 13 produções *stricto sensu*, quando tratam da organização das propostas curriculares dos cursos, expõem abertamente a precarização, principalmente quando a oferta dos cursos em pedagogia em EaD que avançam para regiões mais afastadas dos meios urbanos. Esta questão, também, exige de nós pesquisadores de políticas públicas e sociais com foco em educação, uma atenção especial, considerando ser necessário uma crítica pontual e vigorosa a partir de pesquisas consistentes no âmbito científico.

A propagação da EaD, tanto no segmento público como privado, sem que seja assegurada uma política acesso às tecnologias da informação e comunicação junto aos alunos, não contribui positivamente para a formação em nenhum nível e muito menos para a pedagogia. Outro fator destacado nas pesquisas diz respeito a ausência de uma política de Estado que forneça aos professores as condições de acesso à internet com banda larga e a recursos tecnológicos; a ausência efetiva desses meios vem contribuindo excessivamente para a disseminação da desigualdade nos processos de formação de professores.

Os pesquisadores apontam para a necessidade de construção de processos de organização do trabalho pedagógico, contemplando o reconhecimento da especificidade da formação em EaD, isto é, sua realidade, de forma que o processo de fragmentação e divisão do trabalho não desqualifique o processo formativo.

Diante de dados da realidade contraditória, levantados pelas (13) produções (teses e dissertações) sobre as implicações que tem a formação em pedagogia na modalidade EaD, fizemos o esforço de reconhecer proposições de superação de limites, a partir das pesquisas analisadas, considerando uma ampliação do enfoque do objeto proposto:

- Aumento da quantidade de tele-aulas com o intuito de promover ampliação de espaços interativos de aprendizagens;
- Formação de tutores em condições de conduzir processos de orientação no enfrentamento de complexas situações de estudos provenientes da circunstância da ausência do diálogo permanente com o corpo docente;
- Articulação da formação com o trabalho, que cabe a especificidade do ofício do pedagogo, sobretudo na condição de se fortalecer para enfrentar a lógica de mercantilização que vêm se colocando nas propostas curriculares dos cursos, preterindo uma concepção político-pedagógica potencializadora da construção cidadania no campo da formação humana;
- proposição de modulação curricular com aprofundamento de práticas de ensino sistematizadas, envolvendo pesquisa e extensão;
- Valorização de estudos teóricos que ampliem as possibilidades de intervenção social, da a complexidade que vivemos, hoje, na sociedade;
- Liberação de professores das redes de ensino, que trabalham em salas de aulas, cuja regência é promovida pela disposição de extensas cargas horárias;
- Potencializar os currículos da formação para profissional em diversos níveis e modalidade de docência, a partir de profundas mudanças nos currículos dos cursos, cujo enfoque possa abranger o caráter sócio-histórico de uma educação que possa contribuir com a transformação da sociedade, numa perspectiva emancipatória.

Reconhecemos que a superação de limites impostos pelas contradições levantadas pelos pesquisadores, passa pela concepção de um processo formativo de caráter sócio-histórico, como mola propulsora de um projeto social emancipador, que rompa com os paradigmas dos interesses capitalistas.

Para a formação do pedagogo na modalidade EaD é necessária uma proposta curricular, que atenda aos preceitos de uma formação de professores alicerçada epistemologicamente na seleção de áreas e disciplinas, que contribuam efetivamente para uma consistente formação. Diante da proposição de perspectiva metodológica pautada na interpelação de teoria e prática, reconhecemos a necessidade de que seja trabalhado na formação em pedagogia em EaD um arcabouço de relações sócio-políticas e culturais exigidas pela realidade brasileira no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimentos. Projeto: Formação de gestores escolares e coordenadores para a gestão de tecnologias de informação e comunicação. MEC-SEEDPROINFO/UFPA/ SEDUC/PUCSP, 2002. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/gestor/cap10.doc> Acesso em: 12 jan. 2019.

ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a distância no Brasil**: a busca de identidade. [Mogi das Cruzes, SP: UMCPOS], 1996. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/25_10_2012_164/Texto_1._Educacao_a_distancia_no_Brasil_-_a_busca_de_identidade.doc. Acesso em: 25 maio 2019.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em: 25 mai. 2019. 27p.

ALVES, Nilda. (org.) **Formação de Professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez. 2011.p. 2 - 62. Disponível em: https://www.academia.edu/8906831/Formação_de_Professores_pensar_e_fazer_Nilda_Alves. Acesso em: 20 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BEHRING, Elaine Rossetti; **Fundamentos de Política Social**. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf. Acesso em: 16 mai. 2019.

BOTTOMORE, T.B; RUBEL, M. **Sociologia e filosofia social de Karl Marx**. Rio de Janeiro RJ: Zahar, 1964.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **ANFOPE em movimento**: 2008 – 2010. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

_____. **Políticas de Formação do Magistério**: ANFOPE em Movimento. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico. 2018.

_____. **Documento Final do XVIII ENANFOPE**, Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos” 2016, Disponível em: http://www.gppege.org.br/arquivosupload/1/file/doc%20final%20xviii%20enANFOPE%206_3_2017%20coordenação%20iria.pdf. acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 41/2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto nº 2.494/98**. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto no 2.561/98**. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto no 5.773/2006**. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Portaria no 2.253/2001**. [Brasília, DF, 2001]. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>). Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Ministério de Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Ministério de Educação. **Decreto no 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.uab.CAPES.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto 3.860**, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação. Plano nacional de educação - **lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto no 5.800**, de 08 de junho de 2006. Disponível em <http://www.uab.CAPES.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.ok

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2018**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro>. Acesso em: 20 marc. 2019.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 10.172/2001**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro> Acesso em: 25 marc. 2019.ok

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Lei 11.096**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação **Pesquisa de Projeção da População 2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Rio de Janeiro 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deveparar-de-crescer-em-2047>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Ministério de Educação. **Portaria Normativa nº 40/2007**. Disponível em: <http://Portaria/MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007 – Semesp>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 41/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0041_2002.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Disponível em: [http://resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - dou - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](http://resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - dou - Imprensa Nacional (in.gov.br)). Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Disponível em: [http://resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - dou - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](http://resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - resolucao cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020 - dou - Imprensa Nacional (in.gov.br)). Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto n. 2.494/98**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 marc. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Decreto 5.622**. Brasília: D.O.U. de 19/12/2005. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)** Brasília: Instituto Nacional de Investigações e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: www.enad.2017.br Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Investigações e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734509. Acesso em: 25 mar. 2019.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação** Revista da Universidade Federal de Rondônia. v. 18, n. 1 (2011). Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/113548/8001>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHAUI, M. Seminário internacional. Ameaças à democracia e à ordem multipolar. Mesa 1 – Democracia e a crise no multilateralismo no mundo contemporâneo. Fundação Perseu Abramo. **Plataforma do Youtube**, 14 set. 2018. 9h20. Disponível em: <https://youtu.be/QDDVZsU2AvU>. Acesso em: 15 jun. 2019

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo, Editora Alfa-Omega. 2004.

COSTA, M. L. F. **Educação a Distância no Brasil**: Perspectiva Histórica. In: Maria Luisa Furlan Costa; Regina Maria Zanatta. (Org.). **Educação a Distância no Brasil**: Aspectos Históricos, legais, políticos e metodológicos. 3 ed. Maringá-PR: Eduem, 2014, v. único, p. 11-20.

COSTALONGA, Kessya Pinitente Fabiano. **Licenciatura em Pedagogia: um estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viawtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6623725. Acesso em: 5 jan. 2019.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: Ranços e Avanços. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia**. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/record/ufs-2_16850cc4cfc96d78a7a3bd8867d4656c. Acesso em: 5 jan. 2019.

FRANCESCHINI, Franciele. **O uso de ferramentas tecnológicas de colaboração na aprendizagem a distância**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/v>. Acesso em: 5 jan. 2019.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. V. 33,

no. 119, p. 379-404. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: Buhumila Araújo; Kátia Siqueira de Freitas. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. 1ed. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 57- 68 p.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial na educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capitalismo e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA. M. (Orgs.) 2 ed. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002. 23-50 p.

FURLAN, Maria Luisa Furlan Costa e ZANATTA, Regina Maria. **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos /**. 3. ed. -- Maringá: Eduem, 2014.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, Pablo. (Orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 3-6.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 maio 2019.

GOMES, Luiz Fernando. **Ead no Brasil: perspectivas e desafios e avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1033500/redalyc.ead-no-brasil--perspectivas-e-desafios> Acesso em: 14 abr. 2019.

HACK, Josias Ricardo. **Novas tecnologias de comunicação e educação a distância: algumas considerações**. [S. l.: s. n., 1998]. Disponível em: <ftp://200.137.71.3/Cursos/EnsinoMedio/InformaticaBasica/Helaine/PROEJA%20-%20EAD/PROEJA%20com%20refer%EAncias/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20DE%20COMUNICA%C7%C3O%20E%20EDUCA%C7%C3O%20A%20DIST%C2NCIA%20-%20ALGUMAS%20CONSIDERA%C7%D5ES.doc>. Acesso em: 01. jun. 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011. 235 p.

IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder. **Os cursos de pedagogia ofertados na modalidade a distância nas instituições públicas da região sul do Brasil: presença ou ausência das tecnologias nos projetos pedagógicos**. <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20sandra%20iglesias.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (Org.). **O método auto (biográfico) e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 13-23, mar./ago. 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

KOSIK, Karel. **A Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 248 p.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0012/1894/kurz-robert-os-ultimos-combates.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LEAL, Marcello Guimarães. **Indicadores para a formação de pedagogos na educação a distância**. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9689/1/marcello%20guimaraes%20leal.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: Um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. 216 p.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciências Social**: elementos para uma análise marxista. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. 112 p.

MAGALHÃES, Edith Maria Marques. **Aproximações e afastamentos na formação do pedagogo**: um estudo comparativo das argumentações dos alunos das modalidades de ensino presencial e a distância. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/vie_wtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3610665. Acesso em: 25 jan. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica**: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. SemiEdu2010. Cuiabá-MT, UFMT. Disponível em: http://www2.unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_4846_07.pdf Acesso em: 25 jun. 2019.

MOURA, Maria das Graças Sousa. **Refletindo sobre uma experiência com escolas radiofônicas**: contribuições da educação popular. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a_nped_2017_GT06_837.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

NETTO, José Paulo. **Lênin: O estado e a revolução**. São Paulo: Global editora, 1987. 191 p.

NOMERIANO, Aline Soares. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NEVES, Marinalva B dos S.; ROCHA, Nívea F. Competências docentes na Educação Básica. In: ROCHA, Nívea F; BARRETO, Maribel O. (Org.) **Educação, Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social: Fazendo recortes na multidisciplinaridade**. Salvador: Hetera, 2014.

_____. Tecnologia da informação e da comunicação na formação de professores: os desafios da pós modernidade. **Revista Práxis educacional (online)**, v. 13, p. 184, 2017.

NUNES, Ivônio Barros. Introdução à Educação a distância. **Revista Educação a Distância** n. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOC OESEAD.PDF. Acesso em: 15 abr. 2019.

OLIVEIRA, Marcia Guimaraes de. **A mediação no curso de Pedagogia -EaD: Um estudo a Perspectiva histórico – Cultural**. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=960279. Acesso em: 15 jan. 2019

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **Modalidade da EaD na formação continuada do pedagogo - um olhar sobre a pedagogia social**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao>. Acesso em: jan. 2019.

PEREIRA, Potyara A. P. **O sentido de igualdade e bem-estar em**. Rev. katálysis vol.16 no.1 Florianópolis Jan./June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100005. Acesso em: 10 abr. 2018.

PEIXE, Blênio César Severo. **Educação a distância: busca da democratização do saber para implementação definitiva da Educação profissional continuada**. (2002, p.20-27). Disponível em: <http://www.crcpr.org.br/new/content/publicacao/revista/revista133/educacao.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PESSOA, Charisse Florêncio. **A educação a distância na formação dos professores de pedagogia**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/record/ufpe_b265ae89cffb668893563196943b2291. Acesso em: 21 jan. 2019.

PINTO, Simone Andréa. **A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da universidade do Tocantins**

Disponível em:

<http://bdt.d.ibict.br/vufind/search/results?lookfor=pinto%2c+simone+andr%c3%89a.+a+presen%c3%87a+da+aus%c3%8ancia%3a+a+forma%c3%87%c3%83o+do+pedagogo+na+modalidade+a+dist%c3%82ncia+da+universidade+do+tocantins&type=allfiles>. Acesso em: 29 jan. 2019.

POMNITZ, Naila Cohen. **O curso de Pedagogia EaD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas** Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao> Acesso em : 21 jan. 2019.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 176p. Disponível em: [file:///C:/Users/nalva/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/EDUCACAO%20A%20DISTANCIA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nalva/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/EDUCACAO%20A%20DISTANCIA%20(1).pdf) . Acesso em: 25 jun. 2019.

PRETI, Oreste ; ALONSO, Katia Morosov. **O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT: uma mirada para um passado presente (1992-2005)** Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 312-327, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3677>. Acesso em: 07 set. 2019.

REZENDE, Nayane Caldeira. A distância entre o pedagogo e a educação a distância: a formação do pedagogo pela e para EaD. http://pppro.cefet-rj.br/t/356_nayane%20caldeira%20rezende.pdf . : 21 jan. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Métodos mistos nas análises epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no nordeste brasileiro (1980 – 20130). In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi. (Org.) **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas - São Paulo: Librum, 2017. 26 – 37 p.

SANTOS, Camila Silva Sousa; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Caminhos da política nacional de formação de professores. In: **Revista EaD em foco na modalidade a distância**, v.6, nº 1, 2016. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/332>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SARAIVA, Terezinha. A Educação a distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 16-27, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/39983041/ea-d-no-brasil-terezinha-saraiva> Acesso em: 21 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Edição: 2005 - Vol. 30 - Nº 02 Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

SEGENREICH, Stella C. D. *et al.* Educação tecnológica, formação de professores e educação. **Série-Estudos. Campo Grande-MS**, n. 30, p. 93-97, jul./dez. 2010. Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/130/191. Arquivo PDF. Acesso em: 16 jun. 2019

SHECTTINI, Mauro Souza *et al.* (org). **Educação Superior a distância: experiências e contribuições**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Rio Preto , 2005. 102 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000234.pdf>. Acesso em 15 jun. 2019.

SHISHITO, Fabio A. **O papel do estado no processo de desenvolvimento na obra de celso furtado**: reflexões sobre o caso brasileiro. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/FabioAShishito.pdf> Acesso em: 16 out. 2018.

SILVA, Andréa de Benedetto. **Operadores Booleanos**: como utilizá-los para a recuperação da informação. Disponível em: <https://biblioo.cartacapital.com.br/operadores-booleanos/> Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVA, Vitória Eloise D. E. **Formação docente e educação a distância no município de Água Branca-AI**: limites e possibilidades de superação. 2016. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. 2016. 216 p.

TAFFAREL; Celi e LACKS, Solange. REUNI e a Educação a Distância. In: CANDEEIRO – **Revista da Associação de Docentes da UFS**. No. 10, v. dezembro/janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=775> Acesso em: 13 jun. 2019.

TAFFAREL; Celi e RIELA, Paulo. **Contradições da educação a distância**: expansão com destruição da formação e desqualificação do trabalho docente. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> acesso em: 27 maio 2019.

TOLEDO, Lopes Elizabeth Maria. **O curso de pedagogia na modalidade a distância**: o pensado, o dito e o feito no estágio currículo. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/vufind/search/results?lookfor=toledo%2c+elizabeth>. Acesso em : 25 fev. 2019.

UNESCO, **Os Quatro Pilares da Educação, em: Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez Editora, São Paulo – SP. 1998, p.16 Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

APÊNDICE A

Quadro 19 - Levantamento da caracterização bibliométrica das (13) produções *stricto sensu* identificadas e levantadas para análise da produção do conhecimento.

Quadro 19 – Levantamento e caracterização bibliométrica das (13) produções *stricto sensu* identificadas e levantadas para análise.

No. PROD.	ESTADO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	TIPO PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO DEFESA	BANCO DE DADOS (DEPÓSITO ONLINE)	DATA RECUPERAÇÃO
1	SE	UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação	D	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA	FIGUEIREDO, Silene Brandão	2009	bdtd.ibict.br/vufind/record/ufs-2_16850cc4cfc96d78a7a3bd8867d4656c	27/02/2019
2	PE	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológicas	D	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA	PESSOA, Charisse Florêncio	2015	http://bdtd.ibict.br/vufind/record/ufpe_b265ae89cffb668893563196943b2291	25/02/2019
3	RS	UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Educação	D	O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DE COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA	FRANCESCHINI, Franciele	2019	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/v	5/02/2019
4	PR	UEM	Programa de Pós-Graduação em Educação	T	OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS	IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder	2018	http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20sandra%20iglesias.pdf	15/01/2019
5	PR	PUC-PR	Programa de Pós-Graduação em Educação	T	A MODALIDADE DA EaD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO - UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL	ORZECZOWSKI, Suzete Terezinha	2013	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao	15/01/2019
6	PR	UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	D	O CURSO DE PEDAGOGIA EaD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS	POMNITZ, Naila Cohen	2015	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao	15/01/2019

7	SP	PUC/SP	Programa de Pós-Graduação em Educação	T	INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	LEAL, Marcello Guimarães.	2012	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9689/1/marcello%20guimaraes%20leal.pdf	17/01/2019
8	RJ	CEFET-Rj	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas	D	A DISTÂNCIA ENTRE O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PELA E PARA EaD	REZENDE, Nayane Caldeira	2014	http://pppro.cefet-rj.br/t/356_nayane%20caldeira%20rezende.pdf	17/01/2019
9	RJ	UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação	T	APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS ARGUMENTAÇÕES DOS ALUNOS DAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	MAGALHÃES, Edith Maria Marques	2016	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3610665	19/01/2019
10	ES	FVC	Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia	D	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	COSTALONGA, Kessya Pinitente Fabiano	2018	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6623725	25/02/2019
11	DF	UNB	Programa de Pós-Graduação em Educação	D	A PRESENÇA DA AUSÊNCIA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DO TOCANTINS	PINTO, Simone Andréa	2007	http://bdt.d.ibict.br/vufind/search/results?lookfor=pinto%2c+simone+andrc3%89a.+a+presen%c3%87a+da+aus%c3%8ancia%3a+a+forma%c3%87%c3%83o+do+pedagogo+na+modalidade+a+dist%c3%82ncia+da+universidade+do+tocantins&type=allfieldspinto, simone andréa	25/02/2019
12	DF	UNB	Programa de Pós-Graduação em Educação	D	O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRÍCULO	TOLEDO, Lopes Elizabeth Maria	2009	http://bdt.d.ibict.br/vufind/search/results?lookfor=toledo%2c+elizabeth	25/02/2019

13	MG	UNIUBE	Programa de Pós-graduação em Educação	D	A MEDIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA -EaD: UM ESTUDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO – CULTURAL	OLIVEIRA, Marcia Guimaraes de	2013	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=960279	27/01/2019
----	----	--------	---------------------------------------	---	---	-------------------------------	------	---	------------

Fonte: Balanço da produção do conhecimento stricto sensu sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019.

Legenda: D: Dissertação; T: Tese.

APÊNDICE B

Quadros (20 a 31) - Indicadores de limites e contradições identificadas e destacadas a partir da análise de conteúdo de 13 produções *stricto sensu*.

Quadro 20 – Indicadores de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, extraídos na análise de conteúdo da produção (01)

LIMITES	CONTRADIÇÃO
<p>Conhecendo os seus limites no sentido de suas atribuições, o tutor de sala também se sente responsável pela formação dos alunos [...] indo além de suas funções impostas, na tentativa de suprir as lacunas deixadas e encontradas no percurso da formação desse curso, pela falta presencial do professor formador. “(f. 97)</p> <p>“A unidade/polo pesquisada atende aos alunos de cidades de três estados vizinhos (Bahia, Pernambuco e Alagoas). As cidades de onde os alunos são egressas, não apresentam cursos de formação superior. Com isso os alunos acabam se deslocando para a uma cidade maior (cidade em que a unidade/polo se localiza) É importante ressaltar que a cidade em que esta unidade/polo fica localizada, também, dispõem de universidades pública e privada de ensino presencial com curso de pedagogia. Torna-se relevante tal informação devido a opção de escola dos alunos por esta modalidade de ensino. Fica confirmado com a investigação que alguns alunos procuram esta modalidade de ensino por falta de opção, como na situação dos alunos com bolsa do Prouni, entre outros [...] constata-se ainda, como a motivação dos alunos para esta opção de modalidade e de ensino a própria comodidade, uma vez que só exige a presença no bolsa de estudo uma vez por semana” (f.108)</p> <p>“Há diferentes sistemas de EaD: semipresencial (encontros presenciais em salas de aula), online (alunos e computador em qualquer espaço) e tutorial (material didático com apoio do tutor), todos expressam diferentes formas de organização do trabalho pedagógico neste sistema de ensino tem o fator tempo demarcado de maneira rígida, analisado aqui como um elemento limitador no processo ensino aprendizagem.” (p. 108)</p> <p>“Uma concepção de formação pautada nas competências, valorizando mais os processos de certificação acabam fragmentando a formação dos professores. Este sistema de ensino, ora apresentado, não consegue despertar o envolvimento dos alunos no seu processo de</p>	<p>“Observa-se que a LDB apresenta contradições relação ao artigo 87 §4º, em que afirma que até o fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. Isso vem apresentar um certo descaso em relação ao exercício do magistério, contribuindo para com a desqualificação da educação. (f. 36)</p> <p>“O ministério da educação elaborou as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos professores, que à primeira vista parecia incorporar as concepções teóricas dos movimentos dos educadores – uma formação global, <i>omnilateral</i>. No entanto, esse documento se orienta entre outros os paradigmas revelando a pedagogia das competências, a ser desenvolvida entre os professores, efetivando a proposta de certificação por competência da avaliação (LACKS,2004)” (p.46)</p> <p>“[...] Tal antagonismo entre trabalho e capital define como se dá a produção do conhecimento em nossa sociedade, bem como a divisão da teoria e prática apresentada na organização curricular, apresentando a contradição na organização do trabalho pedagógico.” (f. 67)</p> <p>“Portanto, as contradições presentes nas classes sociais no seio da produção capitalista vêm refletir no processo de formação dos professores, em que se encontram às contradições vividas, pelos diversos tipos de alunos nos diversos cursos, como exemplo da EaD, na forma de organização do trabalho pedagógico.” (f. 74)</p>

construção, numa relação mais próxima à produção do conhecimento científico. Constatase que a autonomia, tida como característica a ser desenvolvida nos processos e aprendizagem dos alunos nesta modalidade de ensino, não se apresenta com uma condição real, induzindo o individualismo entre e eles, e que ao mesmo tempo, não produz autonomia intelectual.” (f.19)

“Neste sentido, o **desenvolvimento da autonomia dos alunos, pressupõe uma concepção centrada na pedagogia ativa, voltando-se para as concepções pedagógicas ligadas ao construtivismo, onde recai na pedagogia das competências do “aprender a aprender”**. Nesta perspectiva a formação que perpassa nos processos de EaD, **retoma em outras roupagens muitas das ideias fundamentadas na escola nova.**” (f.109)

“**A disseminação da EaD, na esfera pública ou privada, sem uma política de acessos tecnologias da informação aos alunos, não contribui para com a formação destes. Ao contrário, a falta de condições de alguns alunos para o acesso aos meios tecnológicos, contribuem ainda mais para a desigualdade nos processos formativos**” (f.110)

“**A fragmentação e a divisão na organização do trabalho pedagógico é uma especificidade numa realidade da formação em EaD, o que não deixa de ser uma marca para a desqualificação da formação. O professor formador continuará sempre distante dos alunos do ponto de vista espacial, e tanto, necessita rever a dinâmica de planejamento, no sentido de estimular a participação efetivos alunos, reconhecer as dificuldades durante as tele-aulas**” (f.110)

“Portanto, as contradições presentes nas classes sociais no seio da produção capitalista vêm refletir no processo de formação dos professores, em que se encontram às contradições vividas, pelos diversos tipos de alunos nos diversos cursos, como exemplo da EaD, na forma de organização do trabalho pedagógico.” (f.74)

“Considerando a grande quantidade de instituições credenciadas em educação a distância, para esta pesquisa selecionou-se uma **instituição privada que tem uma grande representação por meios de polos espalhados nas várias regiões do país [...]**” (f.107)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019.

(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 21 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (02)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] os projetos pedagógicos de curso apresentam uma abordagem utilitarista e limitante no que tange às tecnologias, visando atender as demandas da lógica capitalista que exige um profissional adaptável e prático” (f. 27)</p> <p>“Segundo Lévy (1999), a linguagem digital apresenta novas tecnologias eletrônicas de comunicação e na rede de informação. O paradigma na era digital, na sociedade da informação, provoca uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento.” (f. 43)</p> <p>“No entanto, ao planejarem as aulas do componente curricular pesquisado, as professoras se limitaram ao uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e desenvolveram atividades práticas e de pesquisa com o uso de alguns desses recursos da internet.” (f.93)</p> <p>“Na EaD, pela sua característica principal, na qual professor e aluno não se encontram fisicamente presentes no mesmo espaço e tempo, as tecnologias disponíveis são relevantes, pois determinarão as potencialidades, os limites e os modos de produção necessários para os processos de integração e interação entre os envolvidos.” (f.101)</p> <p>“O estudo também nos permite afirmar que o uso e ferramentas tecnológicas de colaboração na educação geraram conflitos nas alunas-professoras e conseqüentemente, ao serem desafiadas e ao terem de assumir o protagonismo no processo de construção do conhecimento.” (f.107)</p> <p>“Compreendemos que apesar da possibilidade de atuação do Pedagogo como professor da modalidade a distância, ainda há uma parcela</p>	<p>“Ser professor na EaD, portanto, implica concepções e práticas que ultrapassem o paradigma educacional dominante, ainda tão presentes nas práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou virtuais. O paradigma dominante tem características de um saber pronto, fechado, organizado e estruturado em sequência, que é transmitido em partes menores (PIMENTEL, 1993).” (f.17)</p> <p>“[...] a mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos” (MORAN, 2012, p. 33). Desse modo, é relevante que os professores adotem uma metodologia mais dinâmica e criativa que atenda às transformações do mundo moderno e que motive os alunos a aprenderem mais.” (f. 56)</p> <p>“[...] Reflexão crítica sobre o espaço social público perpassando as relações entre economia solidaria, economia estatal e economia mercantil articulando os limites e contradições do trabalho educativo profissional na modernidade capitalista” (f. 80)</p> <p>“Nesse extrato, destaca-se o fato de a professora-ministrante estabelecer uma relação horizontal, contribuindo para uma “quebra de paradigmas” que remete à imagem do professor como sendo o detentor do conhecimento que ensina, enquanto o aluno ficaria no papel do sujeito que aprende.” (f.88)</p> <p>“Nesta categoria, o sentido dado pela pesquisa ao termo “disciplina” está relacionado ao cumprimento do horário por parte do professor da EaD, contradizendo a concepção de tempo e espaço na educação a distância, em que o acesso às informações e às atividades educacionais se dá a qualquer</p>

reduzida de instituições de ensino oferta o componente curricular de “educação a distância”, podendo indicar, dentre outros fatores, um desconhecimento e preconceito ainda existente para essa possibilidade.” (p.116)

“[...] o histórico da Ead e o uso de tecnologias foi proposto como conteúdo em todos os planos pesquisados; [...] “[...] **percebemos uma preocupação com a formação prática, seja em ambientes virtuais de aprendizagem ou utilizando outros recursos da internet.**” (p.116)

“Encontramos nos depoimentos das professoras pesquisadas um professor da EaD preocupado com a aprendizagem e a evasão do aluno. Esse professor precisa conhecer os vários aspectos dessa modalidade de ensino, e dominar conteúdo que serão ministrados e motivar seus discentes.” (p.117)

“Foi destacado também o preconceito com a EaD atribuído tanto ao desconhecimento dos potenciais dessa modalidade de ensino, quanto à questões internas inerentes à organização pedagógica de alguns cursos.” (p.118)

tempo e em qualquer lugar, de acordo com a disponibilidade do aluno e do professor” (f.114)

“[...] chegamos a algumas considerações [...] **boa parte da oferta do componente curricular de “educação a distância” tem carga-horária reduzida, entre 20 e 45 horas, [...] a carga horária do componente na maioria da IES que ofertam os cursos de Pedagogia Presencial é de 60 horas, contrapondo à realidade do mesmo componente ofertado a distância que em sua maioria tem carga-horária inferior.**” (p.116)

“Ao mesmo tempo em que a concepção das pesquisadas sobre EaD traz aspectos relacionados à atividade colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno, é evidenciada também uma concepção da Ead, de cunho tradicional, quando uma das pesquisadas atribui o significado de disciplina a ausência do professor no esclarecimento de dúvidas dos alunos.” (p. 117)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019.

(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 22 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (03)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“De acordo com Lévy (1999), os espaços virtuais estão cada vez mais independentes de seus suportes e atualmente é impossível traçar os limites de um computador, que se caracteriza como um ciberespaço: hipertextual, inacabado, disperso.” (f. 24)</p> <p>“A fragmentação e a divisão na organização do trabalho pedagógico é uma especificidade numa realidade da formação em EaD, o que não deixa de ser uma marca para a desqualificação da formação. O professor formador continuará sempre distante dos alunos do ponto de vista espacial, e por tanto, necessita rever a dinâmica de planejamento, no sentido de estimular a participação efetiva dos alunos, reconhecer essas dificuldades durante as tele-aulas.” (f.110)</p>	<p>“As questões apontadas acima sobre as contradições presentes na organização do trabalho, vem constatar a precarização neste sistema de ensino, necessitando rever os processos metodológicos como possibilidades para a produção do conhecimento” (f. 110)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019
(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 23 – Indicadores de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo análise de conteúdo da produção (04)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] Procedimental, ao considerarmos que sua utilização requer habilidades técnicas para a promoção de situações de aprendizagem significativas e capacidade para usufruir das potencialidades e reconhecer as limitações que as tecnologias podem apresentar.” (f.23)</p> <p>“2) Os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam uma abordagem utilitarista e limitante no que tange às tecnologias, visando atender as demandas da lógica capitalista que exige um profissional adaptável e prático.” (p.27)</p> <p>“Com o reconhecimento da ampliação do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, instando os cursos a construir percursos interdisciplinares de modo a articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, formando profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado.” (f. 33)</p> <p>“Nesse caso, os PPC deverão se encontrar sintonizados com as capacidades, possibilidades e limitações disponíveis pela plataforma a ser adotada pelas IES no tocante às metodologias de interação e produção das atividades propostas pelo curso. Observamos que a EaD fortalece a prática social-educativa-dialógica de trabalho coletivo, autoral e colaborativo quando ressalta a articulação e integração entre</p>	<p>“No entanto, de forma contraditória, os documentos, ao se reportarem à formação inicial, enunciam que esta deve ser realizada preferencialmente na modalidade presencial, o que de certa maneira contraria e desvaloriza a educação a distância.” (f. 26)</p> <p>“Isso revela a contradição na sociedade capitalista, pois embora fossem feitos investimentos na formação de cunho profissionalizante e técnico, essa formação não era valorizada nesse sistema, mas sim a de ordem intelectual.” (f. 40)</p>

a arquitetura pedagógica e de gestão em relação ao uso pedagógico, crítico e emancipatório, isto é, uso significativo das tecnologias da informação e comunicação.” (f.107)

“Pontuamos que as regulamentações são necessárias para atender a um mercado educacional contemporâneo, globalizado, com demanda crescente, competitividade e diferentes instituições interessadas nessa oferta de ensino. Não podemos negar, contudo, que os marcos regulatórios atendem a interesses econômicos e políticos dominantes, sejam da esfera nacional ou internacional, direcionando e limitando ações conforme seus interesses. Por outro lado, dependem de ações políticas que os instituem para que seja possível garantir qualidade, ampliar o acesso à educação e reduzir assimetrias sociais. (f.124)

“Nesse contexto, a comunicação virtual permite, ao romper barreiras geográficas e temporais, estabelecer contato com a diversidade cultural, estabelecer novos padrões de referência éticos, morais, religiosos, culturais, históricos, políticos e outros, contribuindo para a formação que estimule novas habilidades cognitivas e sociais. O texto traz uma formação que inclui as tecnologias como presença constante na atuação do futuro profissional. Tais referências remetem à concepção voltada para o desempenho profissional e ao mundo do trabalho.” (f.179)

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019
(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 24 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo análise de conteúdo da produção (05)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“No intuito de promover tais dimensões da Pedagogia Social, é importante a identificação na construção de um marco teórico, que no Brasil, é incipiente e onde a Pedagogia Social vem se fortalecendo por meio de práticas [...]. Destacou-se, também, que a formação é escassa e na modalidade EaD existem poucos cursos ofertados no nível da Formação Continuada. Não registramos nenhum curso sendo ofertado, por meio da EaD, para a Formação Inicial.” (f. 225)</p> <p>“[...] o processo é criticado, apontando a fragmentação da ciência e a função compensatória que poderia advir desse olhar mais ampliado. Pelas entrevistas realizadas e entre as obras consultadas, está clara a ideia do assistencialismo e de compensação.” (p.226)</p> <p>“Nesse contexto adjetivar a Pedagogia como sendo: Hospitalar, social, empresarial [...] seria o mesmo que adjetivar uma Pedagogia para cada nível de ensino formal, não formal e informal. Isso ocorrendo só fortalece os processos de fragmentação do campo científico.” (f. 226)</p>	<p>“[...] Embora existam políticas que indiquem a formação em Pedagogia com a abrangência de contextos distintos, não se solidificam os espaços de discussão, de pesquisa e de formação. Toda essa situação atraiu nossa atenção e promoveu desejo de busca pela explicitação do que vem ocorrendo na formação de pedagogia.” (f. 220)</p> <p>“Buscamos explorar o paradoxo identificado historicamente e teoricamente que, por um lado crítica a EaD e, por outro, enfrenta o seu desenvolvimento, cada vez maior.” (f. 221)</p> <p>“Nesse contexto a modalidade da EaD, como Pedagogia, torna-se campo de batalha. Tal modalidade, além das críticas metodológicas, torna-se espaço da implantação de novos termos para designar o trabalho que é pedagógico. Também aqui, a heutagogia e a andragogia são conceitos que exemplificam um processo equivocado, o qual emerge como solução para adequar o processo teórico -metodológico da modalidade da EaD, que tem por objeto a educação” (f. 227)</p> <p>“Esse cenário que foi sendo observado, analisado e que permitiu a elaboração desse relatório de pesquisa, identificou muitas dificuldades que partem da compressão epistemológica de Pedagogia e sobre a concepção de educação na modalidade da EaD. Também é perceptível a distância a que se estabeleceu entre a política educacional e a proposição da formação, bem como não delinearão ainda níveis e modalidades que atendam respectivamente à formação com base na Pedagogia Social.[...]” (f. 227)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019.

(Grifos nossos em conteúdos de análise).

Quadro 25 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo conteúdo da produção (06)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] Neste período, também, uma forte corrente marca o período das indústrias, estendendo-se além dos limites da produção das indústrias e tornando-se, como cita Belloni (2016, p.13) “[...] um discurso político, uma forma de ação do estado, quase um estilo de vida”: o fordismo/taylorismo, processo industrial do trabalho que fragmenta o conhecimento e controla o tempo marca uma produção fabril em massa, a educação nesse período, absorve algumas de suas características.[...]” (f.45)</p> <p>“[...] percebeu-se que estar no mesmo espaço e não no mesmo tempo ou estar vivendo o mesmo tempo, porém em diferentes espaços, e indo além, em que se podem considerar as vivências e experiências que essa modalidade proporciona, faz com que a educação a distância se constituía num contexto em que distancia não se difere de ausência e tempo não se conta pelo elogio.” (f.113)</p>	<p>“[...], no entanto, alguns pontos elencados pelos egressos durante sua formação inicial ainda necessitam ser repensados [...] que aí pensadas na mesma formatação dos cursos presenciais não conseguem superar as práticas desse e ter uma e mente que represente o modo como a mesma é trabalhada em cursos na modalidade a distância. É necessário que se repensem nessas práticas e se encontrem alternativas de trabalho que contemplem o espaço e o tempo da educação a distância. [...]” (f.114)</p> <p>“[...] tornar-se mister inserir, ao longo das disciplinas, mais espaços de articulação entre teoria e prática, visto que as mesmas são bastante debatidas nos fóruns de discussão e na disciplina de Seminário Integrador, não há, de modo mais intenso, a vivência dessas discussões considerando o cotidiano das práticas.” (f.115)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 26 - Índícios de limites da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (07)³⁶

LIMITES
<p>“Segundo a associação os dados, surpreendem a toda a direção da ABE-EAD, pela fragilidade e precariedade do sistema, falta de infraestrutura básica como laboratórios para a oferta de diversos cursos e o alto grau de insatisfação dos discentes, o qual chamou a atenção para a necessidade de uma urgente reforma no modelo público ofertado.” (f.14)</p> <p>“Segundo a pesquisa realizada a “pedagogia a distância repete a mesma tendência de atribuir maior peso aos fundamentos gerais do que aos conhecimentos didáticos, verificada na modalidade comercial [...]” (f.15)</p> <p>“Outro aspecto identificado na pesquisa é a não regulamentação da profissão e condições do trabalho do tutor.” (f. 15)</p> <p>“Os cursos de EaD, muitas vezes são concebidos [...] seguindo um modelo padronizado, sem se aterem as demandas regionais.” (f.15)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

³⁶ No processo de análise de conteúdo desta produção não foi identificado **contradições** para destaque na investigação.

Quadro 27 - Índices de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (08)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“Assim sendo, não basta substituir o artefato para modernizar a metodologia, melhora a qualidade ou expande o público que utiliza a Ead. É necessário estudar as características específicas do recurso, conhecer sua potencialidade e dificuldades, formar profissionais que conheçam as ferramentas e desenvolver o saber fazer tanto nos professores autores desenvolvedores de materiais, nos que estará em sala com os alunos, em toda a equipe de criação, implementação e gestão [...]” (f. 21)</p> <p>“Esses dados revelam que embora o número de curso de pós-graduação e profissionalizantes seja alto, a graduação a possui a grande maioria das matrículas, representando 51% do total em cursos autorizados/reconhecidos pelo MEC. Isso demonstra que muitas pessoas estão buscando a educação a distância como modalidade para a formação em nível superior.” (f.36)</p> <p>“Constata-se que na modalidade a distância a parcela de IES privadas é ainda maior que nos cursos presenciais, representando 84% das matrículas contra apenas 16% nas IES públicas. Isso demonstra que o ensino superior à distância atualmente é representado majoritariamente pelo setor privado” (f.48)</p> <p>“Os alunos que estão em processos de inclusão digital apresentam dificuldades com as ferramentas virtuais. A infraestrutura e o acesso a internet ainda precisam melhorar muito; os alunos usam pouco os polos para acessar a internet.” (f.126)</p>	<p>“Sobre a nomenclatura do termo EaD há divergência entre os estudiosos sobre o correto a ser utilizado, se ensino a distância ou educação a distância. Na Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, em seu artigo 80, que trata da educação a distância, é possível observar que no mesmo documento utilizam-se as duas formas.” (f.17)</p> <p>“Outra questão de discordância entre alguns autores é a classificação da educação a distância como modalidade. O que gera inconstância é o fato e na LDB, no Título V, que trata dos Níveis e Modalidades da Educação e Ensino não considerar educação a distância como uma modalidade.” (f. 17)</p> <p>“[...] Esse dado demonstra que ao menos metade dos pedagogos está conhecendo educação a distância enquanto participa do seu próprio processo de formação.” (f. 51)</p> <p>“A hipótese de que a matriz curricular estaria disponível no portal da instituição se devem às orientações existentes na LDB, que indica em seu artigo 47 que as instituições informes aos interessados os programas e componentes curriculares dos cursos [...] foram identificadas 102 IES que oferecem graduação e, Pedagogia a distância, porém, em 14% não foram localizadas as matrizes curriculares.” (f.74)</p> <p>“[...] embora a educação a distância esteja sendo utilizada para formar os profissionais da educação, não se considera a EaD como um tema relevante a formação desses educadores. Ao não abordar o tema na graduação, induz-se o pedagogo a uma educação a distância considerando apenas a experiência como</p>

	<p>aluno e os conhecimentos construídos sobre a educação presencial.” (f.75)</p> <p>“[...] Pode-se concluir que atualmente ainda se utiliza a EaD como forma de expandir a educação, porém sem considerar suas especificidades” (f.76)</p>
--	--

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019
(Grifos nossos em conteúdos de análise).

Quadro 28 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise da produção (09)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“Assim, afirmo ainda que a constante precarização das condições de trabalho e a crescente desvalorização do profissional da educação têm oportunizado pesquisadores a dedicar maior atenção ao estudo da formação docente, neste caso o que percebemos é uma dissociação da profissão por conta dos baixos salários e duplas jornadas de trabalho. Dentre eles, sobressaem-se os estudos das representações de professores, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes, normas e afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área.”(f.66)</p> <p>“O diálogo das Matrizes Curriculares com o campo de atuação do pedagogo possibilitou fazer uma análise das disciplinas isoladas e, concomitantemente, vislumbrar a perspectiva do trabalho do pedagogo, que extrapola os limites da sala de aula, havendo inúmeras oportunidades em espaços escolares e não-escolares “(f.117)</p> <p>“Mas, anteriormente realizamos um grupo focal piloto que foi essencial para pontuar e avaliar nossas expectativas. Para tanto, percebemos a existência de uma incompatibilidade quando uma aluna considera que a formação contribuirá em termos”(f.181) (grifo itálico do autor)</p> <p>“[...] No segundo grupo focal foi pontuada a inadequação do gerenciamento do polo quanto as soluções de problemas e dúvidas que surgem pelos alunos, que tais situações dificultam o conhecimento dessa formação. Nesse sentido, percebi as falas das alunas com um dos argumentos de comparação baseado no sacrifício a que se está disposto a sujeitar para obter certo resultado”. (p.181)</p>	<p>“[...] Nessa perspectiva, coloca-se a indagação quanto à formação de profissionais competentes, porquanto posições assumidas por entidades como a ANFOPE podem ser modificadas em função dos valores e hierarquias de valores dos grupos políticos que venham a assumir sua direção.” (f. 96)</p> <p>“Em síntese, dos cinco alunos da modalidade EaD que afirmaram conhecer as DCN e comentaram sobre a relação da mesma e suas disciplinas estudadas, identifiquei incompatibilidade nos comentários de EAD6/14 – “Não tenho total domínio dos fundamentos dos conteúdos, mas sei que existem”. A incompatibilidade é classificada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como pertencente ao domínio quase-lógico, assemelhando-se à contradição.” (f.143) (grifo do autor)</p> <p>“No entanto, na formação de professores, tarefa fundamental para a Pedagogia, não se tem dado espaço suficiente para o exercício orientado da profissão” (f.143)</p> <p>“Convém acentuar que a maioria dos alunos e professores da modalidade presencial entrevistados confirmam em seus relatos que as disciplinas lecionadas contribuirão para a formação dos futuros pedagogos. Percebo, porém, a presença de uma incompatibilidade no discurso da Professora 2 – P [...]” (grifo do autor) (f.177)</p> <p>“[...] mesmo diante da proximidade das DCN do Curso de Pedagogia completarem uma década e com base nas indagações feitas neste trabalho, [...] as exigências dos aportes legislativos do Ministério de Educação contribuem e estabelecem uma ausência de foco na elaboração das mesmas.” (f.185)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019
(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 29 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (11)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] existe o preconceito com a modalidade EaD advindo de um processo histórico pautado numa educação assistencialista, fragmentada e conteudista. Esses resquícios acompanhados da aceleração e massificação na oferta de cursos ead pelas instituições de educação superior, contribuíram para a fragilização, dos mesmos gerando insegurança na população. Os alunos do curso de pedagogia seriam inicialmente envergonhados em dizer que faziam um curso a distância. Com o tempo quando forma se internado e vivenciando a proposta alunos e professores assumiram outra postura sobre o curso.” (f. 202)</p>	<p>“[...] O trabalhador produz o necessário para a sua sobrevivência sendo o excedente para que o capitalista acumule riqueza [...] desse modo , a sociedade capitalista através do trabalho, consegue não somente a alienação material, mas também espiritual do trabalhador.[...] é nessa contradição que se abre a possibilidade para a mudança. [...] daí a grande dificuldade de implementar algumas propostas que terminam não passando de mera formalidade. Provavelmente é uma ilusão pensamos em desenvolver na escola, uma gestão democrática quando o Estado está revestido por uma armadura autoritária.” (f.69)</p> <p>A contradição entre essa perspectiva tecnicista do trabalho e a peculiaridade do trabalho docente, como prática social marcada por valores éticos foi apontada por Schon, que procurou resolvê-la a partir de uma proposta de uma formação inicial e continua que tivesse como base uma epistemologia da prática.” (f.79)</p> <p>“Segundo a coordenadora o webtutor tem a mesma formação dos professores titulares da disciplina. Ficava uma contradição entre a fala da coordenadora e a do professor. No decorrer da investigação ficou comprovado que nem sempre os webtutores tinham a formação adequada com as disciplinas que assessoravam.” (f.174)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007

(Grifos nossos em registros de conteúdos de análise).

Quadro 30 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (12)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] a despeito de todos os entraves e dificuldades, seus propositores assumiram o discurso de inclusão social e educacional, entretanto resistências em relação aos caminhos assumido pela instituição e consensos sobre a premência de aprofundamento teórico sobre básicos da educação a distância se estabeleceram.” (f.27)</p> <p>“[...] estes não se fazem nos limites geográficos da sala de aula, mesmo porque o local de ensino-aprendizagem, precisa inicialmente, ultrapassá-la criando interações com os conhecimentos, contudo, não se limitando ao espaço.” contextuais. [...]assegurar ensino aprendizagem. (f.75)</p> <p>“[...] a reafirmação do trabalho docente consubstancia-se pelo ofício que lhe dá a sustentação profissional. Sendo necessário entender o mesmo que o avanço dos limites que a teoria oficializa seu fazer. O ofício docente efetiva-se por saberes estruturados pela singularização subjetiva, multiplicados pela intensidade com que aprendizagem [...] estes não se fazem nos limites geográficos da sala de aula, mesmo porque o local de ensino aprendizagem, precisa antes de mais nada ultrapassá-la, criando interações entre os conhecimentos contextuais” (f.75)</p> <p>“[...] não pode exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites, pelo quais foi educado” Não é possível que “jogue fora as suas crenças” e que “liberte-se da especificidade do seu caráter” quando realiza as suas atividades docentes.” (f.77)</p> <p>“Ao tentar identificar o processo que origina a identidade do professor, deve-se perceber, portanto, a indissolúvel união existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional. As implicações dessas identificações são obvias: não se pode exigir que um professor, ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado.” (f.77)</p>	<p>“A EaD [...] não pode ser pensada de maneira mítica ou panaceia, como a salvadora dos problemas da educação no país, como oferecendo por si só mudanças de paradigmas na educação” (f.20)</p> <p>“[...] No contexto educacional apresentado de tantas diferenças e contradições, evidencia-se um grande contingente da população que ainda se vê excluída dos seus direitos básicos da cidadania. Num país que tem em sua legislação, a educação como “direito” do cidadão “dever” do Estado, isto é, no mínimo contraditório, com os princípios que regem a Constituição Brasileira” (f.50)</p> <p>“No momento em que as escolas e as instituições de Educação superior estão repensando seus projetos políticos pedagógicos, a nova concepção de trabalho e as categorias envolvidas na mesma são centrais nas reorganizações dos mesmos. Assim, precisamos estar ao novo fulcro pedagógico que surge das contradições produtivas do e no trabalho, e se estendem para as maneiras do homem pós moderno viver pensar, sentir as suas vidas e trabalhar.” (f.52)</p> <p>“[...] Á medida que os fenômenos educativos são apreendidos, enquanto complexidade, toma-se necessária uma abordagem que atente, para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que eles não e reduzam umas às outras. A proposta metodológica que se apresentava no curso, não oferecia a possibilidade de aplicação e modelos sem a necessária desconstrução metódica (f.52)</p> <p>“Pretendemos, através de uma análise critico-reflexiva compreender o papel docente muito além de sua capacidade técnico-pedagógica de ensinar analisando também a análise histórico-</p>

“Os professores mesmo tendo ciência de alguns entraves em estágio um curso na modalidade a distância tem a necessidade de adequações, correções e mudanças no processo, acreditam n EaD e a defendem como uma excelente forma de ensino.” (f.189)

“O estágio. na modalidade a distância já foi denominado por alguns como o “calcanhar de Aquiles”, em virtude de suas especificidades e de vários entraves para a sua efetivação.” (f.183)

“[...] era necessário transcender os limites que se apresentavam transcendendo os limites, superando uma visão meramente técnica, no qual os problemas se reduzem a cumprir as propostas que a instituição já havia fixado.” (f. 206)

social e política, da realidade na qual está inserida e suas complexidades, contradições e intencionalidades, que estão diretamente inseridas no trabalho docente, no seu fazer pedagógico, nas relações que estabelece com seus alunos, colegas de trabalho e na organização ou instituição para o qual trabalha” (f.52)

“[...] Projetos Pedagógicos a nova concepção de trabalho e as categorias envolvidas na mesma são centrais na reorganização dos mesmos. Assim precisamos estar atento ao novo fulcro pedagógico que surge das contradições produtivas do e no trabalho e se estendem para as maneiras do homem pós-moderno viver, pensar, sentir a sua vida e trabalhar.” (f.52)

“[...] apesar dos dados apresentam um lado índice de crescimento, a realidade do Estado do Tocantins e de outras unidades federadas indica precariedade indica precariedade existente quanto a qualificação no magistério. Nesse contexto educacional apresentado, de tantas diferenças e contradições, evidencia-se um grande contingente da população que ainda se vê excluída de seus direitos básicos de cidadania.” (f.54)

“[...] o docente ao superar o paradigma da transmissão, torna-se um formulador de problemas, provocador de situações[...]” (f.79)

“Por assim que haja uma incidência massiva da mídia nacional sobre uma nova era da informação e conhecimento, validando mitos de inclusão infotecnologica, outra realidade continua a persistir: os alunos tem contato com o ciberespaço com a web apenas nos polos e nos centros associados a instituição, visto que ainda grande parte não possui em suas residências computadores domésticos.” (f.134)

“[...] à medida que os fenômenos educativos são apreendidos, enquanto complexidade, torna-se necessária uma abordagem,

	que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.” (f.157)
--	---

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2013. Produção 13

(Grifos nossos de registros em conteúdos de análise).

Quadro 31 - Índícios de limites e contradições da formação em Pedagogia em EaD no Brasil, cujos dados e informações são extraídos pelo processo de análise de conteúdo da produção (13)

LIMITES	CONTRADIÇÕES
<p>“[...] a pesquisa nos permitiu corroborar o que muitos autores vêm indicando e questionando – a fragmentação e precarização do trabalho docente além de certa resistência a essa modalidade [...]. No caso da IES pública, os professores são pesquisadores, ministram aulas nos cursos presenciais e pouco ou nenhum tempo IES resta para a interação com os alunos. Os tutores, ao receberem uma bolsa de baixo valor, tem essa atividade como complementar, como de segunda/ordem e/ou passageira. Por outro lado, os docentes da IES privada atendem a um grande em número alunos e acumula funções, o que configura uma situação precarização e obstáculo a uma mediação adequada. Além disso a fragmentação da atividade docente constatada impõe uma divisão entre quem planeja e quem executa, promovendo uma desqualificação do trabalhador. (f. 55)</p> <p>“A princípio, não foi fácil estabelecer a relação da teoria histórico cultural com a educação a distância, pois em seus escritos, Vigotski se referia constantemente ao desenvolvimento infantil, enquanto nossa pesquisa buscava analisar aos aspectos relacionados a didática direcionada para alunos adultos. Além disso Vygotsky não vivenciou a experiência de lidar com as tecnologias atuais, com a internet, a web 2.0 e a educação on-line, portanto, em nenhum momento ele estabeleceu essa relação que cabia a nós realizar.” (f.153)</p>	<p>“Com relação as concepções e aos princípios que fundamentam as propostas pedagógicas dos cursos, como também ao preconizado em legislação referente à EAD e a curso de Pedagogia, observam-se incongruências entre o proposto e o realizado.” (f.155)</p> <p>“A organização das atividades de ensino está submetida a determinações verticalizadas, que engessam na atuação docente, não dando a ele, oportunidade de realizar a mediação didático-pedagógica de forma mais apropriada, a integrar mais como aluno, e mesmo que assim o desejo devido ao número excessivo de alunos e uma sobrecarga de trabalho” (f.155)</p> <p>“O sistema UAB, ao mesmo tempo em que sobra vagas para tutores atuarem em todo o Brasil, estabelecendo uma política de expansão para a EaD, desqualifica esses profissionais, não os considerando como professores capazes de mediar e intervir na aprendizagem dos alunos” (f. 155)</p>

Fonte: Balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre limites e contradições da realidade da formação em Pedagogia na modalidade de EaD no Brasil: 2007 a 2019

(Grifos nossos de registros em conteúdos de análise).