

UNIVERSIDADE FUMEC
Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos

Selma Resende Rodrigues

**MARCOS DE DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEÚDO
DE DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD
FUMEC**

Belo Horizonte

2017

Selma Resende Rodrigues

**MARCOS DE DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEÚDO
DE DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD
FUMEC**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade FUMEC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos.

Linha de pesquisa: Cultura e Interdisciplinaridade

Orientador: Dr. Luiz Henrique Barbosa

Belo Horizonte

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696m Rodrigues, Selma Resende, 1962-
 Marcos de diversidade cultural no conteúdo de
 disciplinas do curso de Pedagogia EaD Fumec / Selma
 Resende Rodrigues. – Belo Horizonte, 2017.
 109 f.: il.; 29,7 cm + DVD

 Orientador: Luiz Henrique Barbosa
 Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais
 Contemporâneos), Universidade FUMEC, Faculdade de
 Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte,
 2017.

 1. Ensino à distância - Brasil. 2. Pluralismo cultural -
 Brasil. 3. Pedagogos - Formação - Brasil. I. Título. II.
 Barbosa, Luiz Henrique. III. Universidade FUMEC,
 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37.018.43

Selma Resende Rodrigues

Marcos de Diversidade Cultural no Curso de Pedagogia EaD FUMEC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade Fumec, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos.

Aprovado em: 30 de junho de 2017.

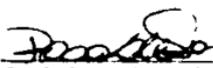
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Henrique Barbosa – Universidade FUMEC
(Orientador)



Profa. Dra. Astréia Soares Batista – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Alessandra Lataliza de Sá – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – UEMG
(Examinador Externo)

RIFFORDIA

Av. Alameda Pádua, 2000 - Oveste
35130-000 - Belo Horizonte, MG
Tel: 0800 0200 200
www.fumec.br

CAMPUS

Rua Celso 200 - Oveste
35090-100 - Belo Horizonte, MG
Tel: (31) 3200-0000
www.fumec.br

Dedico este trabalho à minha família que me apoia incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que em sua infinita bondade permitiu a realização de mais este sonho.

À família que sempre me apoiou.

Aos meus amigos e familiares que contribuíram mesmo que indiretamente para a realização deste trabalho.

Ao professor Luiz Henrique Barbosa pelas orientações e paciência.

À professora Astréia Soares que contribuiu e acompanhou de perto.

À coordenadora e professores do curso de Pedagogia FUMEC que me receberam com atenção e contribuíram com as entrevistas e materiais.

À professora Alessandra Latalisa de Sá que sempre se mostrou solícita em participar.

À professora Karla de Pádua que se dispôs a ajudar mesmo sem me conhecer.

RESUMO

Um dos aspectos a serem considerados nos cursos de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia brasileiros é a diversidade cultural. É necessário que o pedagogo seja capaz de compreender as relações sociais e étnico-raciais, procure desenvolver a inclusão, o reconhecimento, o respeito e o diálogo entre as diversas culturas que formam a sociedade brasileira. Assim esta pesquisa foi pensada com o objetivo de analisar como a diversidade cultural está presente na formação do pedagogo no curso de Pedagogia EaD da Universidade FUMEC. Para isso foram propostos os seguintes objetivos específicos: contextualizar o processo de globalização e sua interferência na atualidade; analisar a questão da diversidade cultural na legislação, caracterizar a educação básica e o curso de pedagogia e a Educação a Distância; verificar como a diversidade cultural é abordada no curso de pedagogia EaD FUMEC na grade curricular e nas ementas do curso; verificar a percepção da Coordenadora e Professores do curso de pedagogia da FUMEC a respeito da metodologia EaD e a diversidade cultural. Foi analisado o PPC do curso, as ementas das disciplinas e foram entrevistados a Coordenadora e professoras das disciplinas de *Humanidades* e *Currículo, Cultura e diversidade*. As análises demonstraram que a diversidade cultural tem uma considerável presença no Curso de Pedagogia EaD FUMEC e um compromisso dos envolvidos com a qualidade do curso, além de que as metodologias utilizadas na modalidade EaD podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação a distância. Diversidade Cultural. Formação do pedagogo.

ABSTRACT

One of the aspects to be considered in pedagogy courses, according to the Curriculum Guidelines of the Brazilian Pedagogy Course is cultural diversity. It's necessary that the pedagogue be able to understand social and ethnic-racial relations, to seek to develop inclusion, Recognition, respect and dialogue among the different cultures that make up Brazilian society. Thus, this research was designed with the objective of analyzing how cultural diversity is present in the formation of the pedagogue in the course of pedagogy EaD of the University FUMEC. For this purpose, the following specific objectives were proposed: to contextualize the globalization process and its current interference; Analyze the issue of cultural diversity in legislation, characterize basic education and the pedagogy course and Distance Education; To verify how the cultural diversity is approached in the pedagogy course EWA FUMEC in the curriculum and in the menus of the course; Verify the perception of the Coordinator and Teachers of the FUMEC pedagogy course regarding the methodology EAD and cultural diversity. The PPC of the course was analyzed, the subjects' papers and the Coordinator and Professors of two professors of the disciplines of Humanities and Curriculum, Culture and diversity were interviewed. The analyzes showed that cultural diversity has a considerable presence in the Pedagogy Course EaD FUMEC and a commitment of those involved with the quality of the course, in addition to that the methodologies used in the EAD modality can contribute to the development of students' autonomy and learning.

Keywords: Distance education. Cultural diversity. Formation of the pedagogue.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Político de Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
WEB	<i>World Wide Web</i> (Rede de Alcance Mundial)
FUMEC	Fundação Mineira de Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO	16
1.1 Globalização e identidade	22
1.2 Globalização, Cultura e Informação.....	24
2 CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL	31
2.1 Trajetórias do curso de pedagogia	31
2.2 O currículo na Educação Básica	33
2.3 Trajetórias históricas da Educação Básica	35
2.4 Conhecimento no século XXI	39
2.5 Avanços na legislação	41
2.6 Legislação a partir dos anos 1990	42
2.7 Novos caminhos da Educação Básica	43
2.8 Sobre a diversidade cultural	45
2.9 A diversidade nas escolas brasileiras	47
2.10 História e cultura afrodescendente na lei 10.639	49
3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A INSERÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NESSA MODALIDADE.....	51
3.1 Caracterizando a Educação a Distância.....	51
3.2 Possibilidades da Educação a Distância	54
3.3 Desenvolvimento da Educação a Distância	56
3.3.1 EaD e comunicação	58
3.3.2 Gestão e Avaliação em EaD.....	61
3.3.3 Material didático em EaD	63
3.4 Metodologia utilizada na modalidade EaD	67
3.5 A atuação do tutor em EaD	70
4. DIVERSIDADE CULTURAL NA PEDAGOGIA EaD FUMEC	73
4.1 O curso de pedagogia EaD FUMEC.....	73
4.1.1 Ferramentas do curso de Pedagogia Ead-FUMEC.....	74
4.1.2 A avaliação da aprendizagem e o estágio curricular no curso de Pedagogia EaD da Universidade FUMEC	76
4.1.3 A diversidade cultural no curso de Pedagogia EaD da FUMEC.....	78
4.1.4 Análise das entrevistas com a coordenadora e professoras do curso de pedagogia FUMEC.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

A ideia da presente pesquisa surgiu com o meu ingresso em cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), primeiro como aluna no curso de especialização em Informática Educativa na Universidade Federal de Lavras (UFLA), especialização em Alfabetização na Universidade Castelo Branco (UCB), especialização em Gestão Educacional – (Escola de Gestores Universidade Federal de Minas Gerais UFMG) e Design Instrucional Virtual na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e posteriormente como tutora no FGV Online Fundação Getúlio Vargas, no curso de especialização em Práticas de Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), no curso de Formação de Tutores (UFMG), no curso de Educação e Saúde na Escola (UFMG), no curso de especialização em Gestão Pública da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e atualmente no curso de Pedagogia da UEMG.

Em 2009, com o início da atuação profissional na área, aumenta meu interesse em realizar um estudo mais profundo em relação às características dessa modalidade. Com o conhecimento da existência de um novo programa de Mestrado em Estudos Culturais, apontou-se uma oportunidade de pesquisa promissora, mas ainda incipiente. Existem poucos programas multidisciplinares e poucas pesquisas que procuram demonstrar a relação entre a educação e os Estudos Culturais. A contribuição da teoria dos estudos culturais para os cursos de pedagogia na modalidade EaD pode ser muito significativa, ao pensar sobre nosso tempo e perspectivas, questionar quem é este sujeito e como está sendo formado na sociedade atual.

Este trabalho fez uma análise do curso de pedagogia EaD na Universidade FUMEC, bem como uma avaliação relativa ao curso de pedagogia, discutindo seus marcos de diversidade. Assim, a presente pesquisa analisou duas disciplinas do curso para perceber se a diversidade cultural é pensada e colocada em prática.

Esta questão se justifica porque a modalidade de ensino a distância pode ser oferecida para alunos que vêm de bases culturais muito distintas. O caráter desterritorializado da EaD faz com que conteudistas situados em uma determinada região do Brasil ou determinado país do mundo produzam conteúdos que serão oferecidos para uma multiplicidade de estudantes, que podem ter referências e práticas culturais muito distintas.

Entendemos a educação como um campo do qual se espera a contribuição para o reconhecimento dos direitos à diversidade cultural e um campo que deve ser exemplar no acolhimento de todo tipo de aluno.

A compreensão de como a diversidade cultural é pensada para a clientela deverá contribuir para subsidiar e repensar as futuras ofertas do curso. Nesse sentido, a questão fundamental colocada será: Como o professor elabora sua disciplina no sentido da diversidade cultural dos alunos?

Foram questionadas a estrutura do curso, os parâmetros político-didáticos, seus conteúdos abordados, a promoção de diálogo, expressão da diversidade, a interatividade, a variedade do material didático.

Acredita-se que o estudo pode contribuir para a qualidade do curso, demonstrando os pontos positivos que devem ser reforçados e os procedimentos que precisarão ser reavaliados e reelaborados a partir da percepção da coordenadora e professoras.

A educação a distância, modalidade que é mediada pelas novas tecnologias, pode fornecer possibilidades de mudanças de paradigmas nos cursos de formação de profissionais da educação, contribuindo para que eles adotem uma prática diferenciada e de respeito à diversidade nos meios em que irão atuar.

Nos cursos a distância existe a flexibilidade de horários, o material didático é variado e o aluno pode ter acesso a bibliotecas do mundo todo por meio da Internet; o conteúdo se apresenta mais descentralizado, permitindo interatividade.

Uma outra característica dessa modalidade de curso é a heterogeneidade presente no universo dos alunos que o frequentam. Podemos encontrar desde alunos que já têm a experiência de docência no ensino infantil até pessoas já formadas em outros cursos que se interessam por uma qualificação em Pedagogia, pois ela lhes permitirá crescimento em sua área profissional.

Diante deste contexto, o estudo fez a seguinte pergunta: Em que medida a diversidade cultural aparece como conteúdo em disciplinas de cursos de pedagogia em EaD? Para respondê-la analisamos a estrutura curricular dos cursos de pedagogia EaD da FUMEC. Verificamos como a sua coordenadora e suas professoras descrevem o trabalho com o tema diversidade cultural para formar adequadamente o pedagogo, preparando-o para ser capaz de atender e respeitar toda a diversidade cultural presente na escola e sociedade contemporâneas.

Foi analisado o material documental que fundamenta a concepção político-pedagógica do curso de pedagogia da FUMEC, o projeto político do curso (PPC), observando a estrutura do curso, os projetos pedagógicos desenvolvidos na modalidade EaD.

Foram entrevistados a coordenadora e as professoras das disciplinas *Humanidades e Currículos, cultura e diversidade* para verificar a inserção da diversidade cultural no processo de formação do pedagogo no curso de Pedagogia EaD FUMEC. A disciplina *Humanidades* foi selecionada por não apresentar relação direta com o conteúdo de diversidade cultural, para perceber se, mesmo não estando diretamente relacionada, o tema surge de maneira transversal e a disciplina *Currículos, cultura e diversidade* foi selecionada por se relacionar diretamente ao tema.

A dissertação que resultou desta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz uma contextualização a respeito do processo de globalização e suas implicações na identidade, nas relações sociais, nas relações com a tecnologia, com a educação e algumas considerações para possibilidades de transformações educacionais neste quadro social.

No segundo capítulo faz-se uma breve contextualização histórica do curso de pedagogia, as reformulações por que passou e a necessidade de formação do professor. Faz-se um

levantando dos marcos históricos da Educação Básica, discutem-se as transformações do conhecimento no século XXI e da legislação tais como: Constituição de 1988, LDB 9394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Posteriormente se discutem os conceitos de diversidade cultural, a Declaração Universal sobre diversidade cultural – UNESCO, o multiculturalismo, apresentam-se a diversidade no contexto escolar, a lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade da cultura afrodescendente nos currículos e os caminhos trilhados até a promulgação da lei e a incorporação da diversidade cultural na educação brasileira.

No terceiro capítulo se discutem a educação a distância e a inserção do curso de pedagogia nessa modalidade; são apresentadas as características básicas da modalidade a distância, sua expansão, as relações pedagógicas construídas, a importância da comunicação, as novas mídias e sua relação com a EaD, a mídiatização da sociedade, o processo de planejamento, as possibilidades da EaD, o processo de gestão e avaliação na EaD, o papel do material didático: impresso, audiovisual, multimídia; a metodologia; os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que se destacam; o papel do Designer Instrucional (DI), do professor e do tutor.

No quarto capítulo tem-se como foco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de pedagogia EaD da FUMEC. Nele são descritas as ementas das disciplinas *Humanidades e Currículo, Cultura e Diversidade*, buscando identificar a presença ou não da diversidade cultural na formação do pedagogo, além de analisar as entrevistas com a coordenadora e as professoras do curso de Pedagogia EaD da FUMEC, comparando com a legislação, principalmente as diretrizes nacionais curriculares para o curso de Pedagogia que recomendam a inserção dos aspectos da diversidade cultural no curso de Pedagogia. Explicam-se as metodologias, atividades, avaliação e como se dá a interação no curso para garantir a presença da diversidade cultural na formação do Pedagogo da FUMEC.

1 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Este capítulo pretende investigar a globalização e seus efeitos, considerando a contribuição das novas tecnologias como instrumento de dispersão de informações. Serão apresentados alguns conceitos que contribuem para a compreensão do processo de globalização, da interdependência entre as nações. Faremos ainda uma reflexão sobre a importância das novas tecnologias de comunicação para democratização da informação.

A organização social mundial mudou ao longo do tempo. Em princípio, dos núcleos familiares para constituição de tribos, aldeias, vilas que, em seguida, formaram as cidades, estados e nações. Atualmente, na chamada "aldeia global", nações e povos são interdependentes. O processo de globalização se deu em decorrência do desenvolvimento social e tecnológico, que levou a maior interdependência entre os povos.

A globalização procede do rápido desenvolvimento dos sistemas de comunicação e transportes e pode ser avaliada como uma chance para os povos do planeta se unirem e aperfeiçoarem seus interesses de maneira que se beneficiem mutuamente com uso dos recursos materiais e culturais.

O processo de globalização é uma realidade e tem despertado o interesse dos estudiosos contemporâneos com a maior intensidade das relações sociais auxiliadas pelas novas tecnologias e o aumento da interdependência global (GIDDENS, 2005). De acordo com Rodrigues e Oliveira (2001, p. 98), a globalização “É a chegada do mundo até nós. Sem sairmos de onde estamos, podemos estar onde quisermos. Quebraram-se as barreiras do tempo e do espaço”. Este contato se dá virtualmente, diferentemente da presença e experiência física, real.

O que Hall (2006, p. 69) chama de “compressão espaço-tempo” é uma das principais características da globalização. A aceleração dos processos globais faz com que o mundo

pareça menor, as distâncias parecem estar encurtadas. As comunicações tornaram-se muito rápidas, o que cria a ilusão de um espaço homogeneizado.

Para Hall (2006, p. 67), a globalização é o processo que vai muito além das “fronteiras nacionais, integrando, conectando, comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

Na atualidade, vive-se teoricamente em um “mundo único” “onde as nossas ações têm consequências para os outros e os problemas do mundo têm consequências para nós”. (GIDDENS, 2005, p. 61) A globalização interfere nos processos sociais tanto em países ricos como nos países mais pobres, porém de forma, intensidade e consequência diferentes.

Segundo Giddens, o termo “globalização” é usado pelos sociólogos

para referirem-se àqueles processos que estão intensificando as relações e a interdependência sociais globais. (...) A globalização não deveria ser entendida simplesmente como o desenvolvimento de redes mundiais – sistemas sociais e econômicos que estão distantes das nossas preocupações individuais. É também um fenômeno local – um fenômeno que afeta a todos nós no nosso dia-a-dia. (GIDDENS, 2005, p. 61).

Segundo Rodrigues e Oliveira (2001, p.98), “globalização envolve vários fenômenos – de caráter político, social, econômico e cultural” e que tem se intensificado nas últimas décadas. Ressaltam ainda que ela precisa ser encarada como “um processo complexo”. Ou seja, que envolve as diversas áreas da sociedade atual e conseqüentemente interfere na realidade global e local.

A globalização vem provocando mudanças no processo de produção, no mercado e no cotidiano, mundialmente. A chamada sociedade da informação, as inovações

tecnológicas provocaram impactos na atualidade. Esta nova organização social é constituída pelos fluxos complexos das ideias, dos produtos, de dinheiro, de pessoas.

Segundo Canclini (2013, p. XXXI), “Os fluxos e as interações que ocorreram nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais”; aumentando a contradição entre o global e o local, modificando a formação cultural e a atuação do cidadão em sua comunidade. Assim o conceito de globalização se alinha ao processo de desenvolvimento neoliberal da política internacional.

Diversas vezes descrita simplesmente como fenômeno econômico, para Giddens (2005, p. 61), “a globalização é determinada pelos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais; ” vem se desenvolvendo por meio do crescimento da informação e das tecnologias da comunicação, que aumentaram a possibilidade de interação social, econômica e cultural.

Outro fato que vem contribuindo para o seu avanço é, segundo Giddens (2005, p. 61), a “interação da economia global”:

está cada vez mais dominada pela atividade “virtual” e intangível. Essa economia virtual é a única na qual os produtos têm sua base na informação, como softwares de computador, produtos mídia e de entretenimento e dos serviços baseados na internet. (...) Tem sido descrito por inúmeros termos, como “sociedade pós-industrial”, “era da informação” e, hoje, mais corriqueiramente, como economia de informação. O surgimento da economia do conhecimento se relaciona ao desenvolvimento de uma larga base de consumidores que são tecnologicamente aptos e que avidamente integram em seus cotidianos os novos avanços na computação, no entretenimento e nas telecomunicações. (GIDDENS, 2005, p. 62)

Este cenário se desenvolveu com o avanço da interconexão mundial, dos meios de comunicação, o aumento de circulação de mercadorias, de moedas e difusão de línguas, de maneira progressiva nas últimas décadas.

Santos (2000) considera que existem três maneiras distintas de encarar o mundo a partir da globalização: primeiro, “tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula, em

que se criam ideias que reforçam a possibilidade de continuação do sistema dominante”. O autor apresenta como exemplo a ideia de “aldeia global” (SANTOS, 2000, p. 9), questionando se a possibilidade de difusão imediata das “notícias realmente informa as pessoas”. Santos (2000, p. 9) cita também o “encurtamento das distâncias” que “difunde a noção de tempo e espaço contraídos”, lembrando que nem todos têm acesso a esse processo. Lembra ainda do mercado global que se apresenta como homogêneo sem levar em consideração as diferenças locais.

A segunda seria “o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade” (SANTOS, 2000, p. 10). Nesta visão estão presentes: o alto índice de desemprego, o aumento da pobreza e diminuição da qualidade de vida, a fome e o aumento dos desabrigados, novas doenças e o retorno de outras, mortalidade infantil. Tudo isso seria resultado da grande competitividade mundial e podem ser atribuídas ao processo de globalização.

A terceira é o mundo como ele pode ser: uma outra globalização. Santos aqui apresenta uma “globalização mais humana”. Seria a construção de um outro mundo, aproveitando os avanços tecnológicos a serviço da humanidade.

Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade” (SANTOS, 2000, p. 10). Para ele, é possível existir um processo de “reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço dos homens, do sistema técnico atual (SANTOS, 2000, p. 11).

A globalização econômica causa implicações que envolvem as relações produtivas, financeiras e comerciais. É um processo marcado pela aceleração e padronização dos meios técnicos, pela instantaneidade da informação e da comunicação, e pela mundialização da economia. Esta promove a reorganização e reestruturação mundial dos espaços nacionais e regionais, a partir das influências e regulamentação dos centros hegemônicos.

De acordo com Santos (2000), a globalização criou os meios técnicos científicos e informacionais em contradição ao meio natural, transformou os espaços nacionais em meros receptores da economia internacional, ampliou a especialização e a divisão social e territorial do trabalho, a concentração e aumento da produção em unidades menores e

acirrou as tensões entre o local e o global. Mas, para ele, ainda existe a esperança de construção de um mundo globalizado e humano:

a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. (...) poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. (...) a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a mistura de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. (...) a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite um ainda maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. (SANTOS, 2000, p. 20)

De acordo com Ianni (1996, p. 192), “o local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e conseqüente, outras de modo desigual e desencontrado”. A globalização homogeneizou os padrões de demanda pelas facilidades comunicacionais, padronização de preferências, ao mesmo tempo em que provocou a fragmentação produtiva.

Em um levantamento a respeito das controvérsias da globalização, Giddens (2005, p. 66) separou os “participantes em três escolas de pensamento: os céticos, os hiperglobalizadores e os transformacionistas”.

Para os “céticos”, a globalização é “superestimada” e a interdependência, na verdade, não é recente; pensam que são apenas diferentes em “forma e intensidade” (GIDDENS, 2005, p. 66). De acordo com eles, não existe realmente uma integração globalizada. Destacam os processos de regionalização, com o surgimento dos “blocos financeiros”. Para eles, a economia se tornou menos global geograficamente e mais concentrada em “bolsões de atividades”. Defendem ainda que os governos locais são “protagonistas na regulação e na coordenação da atividade econômica”. São responsáveis por diversos “acordos comerciais e de políticas de liberalização econômica” (GIDDENS 2005, p. 67).

Já para os “hiperglobalizadores”, a globalização é um fato real e poderoso, que interfere nos processos governamentais locais,

é vista como um processo indiferente às fronteiras nacionais. Está criando outra ordem global, produzida por poderosos fluxos de comércio e de produção que ultrapassam fronteiras. Um dos mais conhecidos hiperglobalizadores, o escritor japonês Kenichi Ohmae, constata que a globalização está nos levando a um “mundo sem fronteiras” – um mundo em que as forças de mercado são mais poderosas que os governos nacionais (GIDDENS 2005, p. 67 *apud* OHMAE, 1995, s/p).

Existe ainda “um terceiro grupo, os transformacionistas”. Estes acreditam que a globalização tem modificado diversos “aspectos da atual ordem global - incluindo as relações econômicas, políticas e sociais” (GIDDENS, 2005, p. 68). Entretanto, alguns processos de detenção de poder perduram.

Sustentam que o atual nível de globalização está rompendo os limites estabelecidos entre o que é “interno” e “externo”, “internacional” e “doméstico”. Ao tentarem se ajustar a essa nova ordem, as sociedades, as instituições e os indivíduos estão sendo forçados a trafegar em contextos cujas estruturas prévias foram “sacudidas”. (GIDDENS 2005, p. 68)

Os transformacionistas acreditam que os países estão passando por processos de reestruturação, para atender as novas ordens de atuação econômicas e sociais sem bases territoriais.

Para Giddens (2005), os que estão mais próximos da realidade atual são os transformacionistas, por reconhecerem toda a intensidade, complexidade e contradição do processo de globalização.

O reconhecimento da complexidade e contradições do processo de globalização trouxe a discussão a respeito da diversidade cultural a que se relaciona nosso estudo, as interferências e sua presença na sociedade atual, na educação e na cultura. O pedagogo atuará com a diversidade e complexidade em seu trabalho cotidiano, assim sua formação deve ser pensada considerando estas características.

Na tabela 1, Giddens apresenta as principais características das três escolas críticas da globalização.

Tabela 1: Características das três escolas críticas da globalização

	Hiperglobalizadores	Céticos	Transformacionistas
O que há de novo?	Uma era global.	Blocos comerciais, geogovernança mais fraca do que em épocas anteriores.	Níveis de interconectividade global historicamente sem precedentes.
Características dominantes	Capitalismo global, governança global, sociedade civil global.	O mundo é menos interdependente do que na década de 1890.	Globalização "densa" (intensa e extensiva).
Poder dos governos nacionais	Declinante ou em crescente desgaste.	Reforçado ou aumentado.	Reconstituído, reestruturado.
Forças dirigentes da globalização	Capitalismo e tecnologia.	Governos e mercados.	Forças combinadas da modernidade.
Padrões de estratificação	Desgaste das velhas hierarquias.	Crescente marginalização do sul.	Nova arquitetura da ordem mundial.
Motivo dominante	McDonald's, Madonna, etc.	Interesse nacional.	Transformação da comunidade política.
Conceitualização da globalização	Como uma reordenação estrutural da ação humana.	Como internacionalização e regionalização.	Como a reordenação das relações inter-regionais e das ações a distância.
Trajectoria histórica	Civilização global.	Blocos regionais/choque de civilizações.	Indeterminada: integração global e fragmentação.
Argumento resumido	O fim do estado-nação.	A internacionalização depende da aprovação e do suporte do governo.	A globalização transformando o governamental e as políticas mundiais.

Fonte: GIDDENS, 2005, p. 68 *apud* HELD *et al.*, 1999, p.10.

1.1 Globalização e identidade

Com a globalização, o conceito de identidade cultural deixa de ser estável, assim a comunidade, o lugar, o espaço e o tempo adquirem características próprias, ampliando o conceito de realidade ou colocando os valores/costumes tradicionais em xeque. A liberdade individual é maior, uma vez que as tradições têm diminuído sua influência no controle na vida dos indivíduos. Para Giddens, anteriormente,

Classe social, o gênero, a etnicidade e até a filiação religiosa poderiam fechar certos caminhos para os indivíduos ou ainda abrir outros. (...) A tradição sustentava que a esfera natural da mulher era dentro de casa; sua vida e identidade eram largamente definidas pela identidade de seu marido ou pai. No passado, as identidades pessoais dos indivíduos eram formadas no contexto da comunidade em que nasciam. Valores, estilos de vida e éticas predominantes, nessa comunidade, forneciam diretrizes relativamente fixas, segundo as quais as pessoas viviam suas vidas. (GIDDENS, 2005, p. 68)

Hoje surge um novo individualismo, em que os indivíduos se constroem e reconstróem em novas identidades. "Códigos sociais" (GIDDENS 2005, p. 68), que conduziam as

decisões, principalmente em relação à carreira, se modificaram, o que possibilita escolhas mais livres. As mulheres podem, também, fazer escolhas e participar ativamente da vida social.

As estruturas tradicionais de identidade estão dissolvendo-se e novos padrões de identidade estão surgindo. A globalização está forçando as pessoas a viver de um modo mais aberto e reflexivo. Isto significa que estamos constantemente respondendo e nos ajustando às mudanças de ambiente ao nosso redor; como indivíduos, evoluímos com e dentro de um contexto mais amplo em que vivemos. Até as pequenas escolhas que fazemos em nossas vidas cotidianas (...) são parte de um processo em curso de criação e recriação de nossas auto-identidades. (GIDDENS, 2005, p. 69)

Para Hall (2006, p. 16, *apud* HARVEY, 1989, p.12), a modernidade está provocando não apenas "um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente", mas também se caracteriza "por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior".

Hall traz o conceito de "deslocamento". A "estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por "uma pluralidade de centros de poder". (HALL, 2006 p. 16)

As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única "causa" ou "lei". (...) um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2006, p. 16 *apud* LACLAU, 1990, s/p)

"As sociedades da modernidade tardia" são marcadas pela "diferença"; pelas "divisões e antagonismos sociais" e provocam uma grande "variedade de posições de sujeito, " ou seja, diversas "identidades". Ainda de acordo com Hall (2006, p. 17, *apud* LACLAU, 1990, s/p) "não se desintegram porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. " Com esta estrutura a educação também pode aderir a diferentes elementos como a tecnologia e novas maneiras para alcançar o aluno, um exemplo é o crescimento da modalidade EaD que possibilita a participação de alunos em tempos e espaços diferentes.

1.2 Globalização, cultura e informação

O processo da globalização aumentou com o desenvolvimento da comunicação e a difusão de valores culturais de alguns países/grupos sobre outros. Assim, observa-se a interação de diferentes culturas e costumes sem que haja necessariamente a integração territorial. No entanto, esse processo não ocorre de maneira igualitária, as sociedades dominantes tendem a transmitir mais efetivamente seu padrão cultural.

De acordo com Giddens (2005), o desenvolvimento nas comunicações mundiais foi possível pelos “avanços na tecnologia e na infraestrutura das telecomunicações”, os sistemas analógicos estão sendo substituídos pela tecnologia digital, os “cabos de fibra ótica” expandiram os canais de transmissão. “Em 1997, um único cabo transoceânico pôde transmitir aproximadamente 600 mil linhas.” (GIDDENS, 2005, p. 61 *apud* HELD *et al.*, 1999, s/p).

Outro aspecto é a ampliação das comunicações por meio de satélites que contribuiu para a “disseminação das comunicações internacionais.” A grande cobertura de satélites instalados facilita a “transferência de informação em todo mundo.” (GIDDENS, 2005, p. 61)

Essas formas de tecnologia facilitam a “compressão” do tempo e do espaço: dois indivíduos localizados em lados opostos do planeta, em Tóquio e Londres, por exemplo, não somente podem conversar em “tempo real”, mas também podem enviar documentos e imagens um ao outro com a ajuda da tecnologia de satélites. O uso difundido da Internet e dos telefones móveis aprofunda e acelera os processos de globalização; (GIDDENS, 2005, p. 61)

Para Martín-Barbero (2006), a explosão tecnológica proporcionou um modelo diferente de relação entre os modos de produção associado aos novos modos de comunicação. São os efeitos exercidos pela globalização econômica e informacional sobre as identidades culturais. Anteriormente, a identidade cultural era formada pelos costumes, raízes e atualmente aparecem aspectos como redes, mobilidade e instantaneidade. Ainda de acordo com Martín-Barbero (2006, p. 54), a internet, por meio do hipertexto, sugere a “deslocalização” dos saberes, deslocam-se das instituições para os indivíduos. Assim, se

alteram a cognição e instrumentalização dos conhecimentos e das relações. Conforme o autor,

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica (J. Eheverría) da comunicação deixa de ser meramente instrumental para expressar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades inscritas. Radicalizando a experiência de desenraizamento produzida pela modernidade, a tecnologia deslocaliza os saberes, modificando tanto o estatuto cognitivo quanto o institucional das condições do saber e as figuras da razão (Gh. Chartron, A. Reneaud), o que está conduzindo a um forte apagamento de fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber experiente e experiência profana. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

Gómez (2006, p. 81) descreve a tensão entre duas perspectivas sobre as mudanças tecnológicas na sociedade do conhecimento. A perspectiva tecnocêntrica e a perspectiva sociocêntrica:

De um lado, a perspectiva que dá um grande peso específico à transmissão e, portanto, aos referentes midiáticos nos efeitos que provocam; por conseguinte, uma perspectiva que dá primazia à tecnologia como motor principal das transformações que estamos presenciando e ainda da revolução que (muitos sustentam) estamos experimentando; uma perspectiva tecnocêntrica, dominante hoje em dia no pensamento comunicacional. E de outra parte, aquela perspectiva que privilegia uma compreensão da comunicação e da produção de conhecimentos a partir das re-produções que realizam os atores sociais com base nos referentes informativos com os quais interagem. Re-produções sempre situadas e culturalmente contextualizadas. Mas sobretudo, re-produções sempre mediadas por várias fontes macro e microestrutura (incluídas certamente – mas somente como uma fonte a mais – as das mesmas referências informativas e a tecnologia). Esta seria uma perspectiva sociocêntrica mais culturalista, nutrida também de algumas outras disciplinas humanísticas. (GÓMEZ, 2006, p. 81)

Não se pode negar que a hierarquia nos sistemas de comunicação existe. Embora a internet contribua para facilitar a expressão por grande número de pessoas, o pensamento e ideias socialmente dominantes ainda prevalecem, principalmente nos elementos midiáticos, que são padronizados e seguem comportamentos estereotipados.

De acordo com Morin (2007, p. 42), “o desenvolvimento das comunicações” é extraordinário e contribui de maneira muito positiva para “comunicar, entender e intercambiar informações”. No entanto, o autor adverte:

não devemos confundir comunicação e compreensão, porque a comunicação é comunicação de informação às pessoas ou grupos que podem entender o que significa a informação. Mas a compreensão é um fenômeno que mobiliza os poderes subjetivos de simpatia para entender uma pessoa como uma pessoa que é também sujeito. (MORIN, 2007, p. 43)

Apesar do grande desenvolvimento tecnológico e aumento da possibilidade de produção e difusão de conhecimentos, para Gómez (2006, p. 82), parece que existe “um crescente despoder social, ” principalmente na América Latina, particularmente o despoder comunicacional” que dificulta o desenvolvimento das democracias. Ainda segundo Gómez (2006 p. 82, *apud* MARTÍN-BARBERO, 2000, s/p), “confrontamo-nos com novas condições do conhecimento, novas figuras de razão”. Fronteiras desaparecem e surgem novas. Surge uma “vinculação direta entre informação e cérebro”:

Inaugura uma nova combinação entre cérebro e informação, que substitui a tradicional relação do corpo com a máquina...(ademais) as redes informáticas, ao transformarem nossa relação com o espaço e o lugar, mobilizam figuras de um saber que escapam à razão dualista com que estamos habituados a pensar a técnica, pois se trata ao mesmo tempo de movimentos que são de integração e de exclusão, de desterritorialização e relocalização, nicho no qual interagem e se misturam lógicas e temporalidades tão diversas como as que se entrelaçam no hipertexto, as sonoridades do relato oral com as intertextualidades da escrita e as intermodalidades do audiovisual. (GÓMEZ, 2006, *apud* MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 2).

Gómez (2006, p. 86) acredita que os diversos meios e tecnologias se sobrepõem e coexistem e vão sempre se somando, o que deu origem a um complexo “ecossistema comunicativo”, que resultou em desordenamentos e destempos uma vez que o desenvolvimento tecnológico não é acompanhado pela assimilação cultural. Para ele, há uma expansão de mediações acontecendo nos processos de comunicação, modificando as interações comunicativas dos atores sociais. Assim, instituições como o Estado e a escola deixam de ser os principais orientadores culturais e aos poucos são substituídos pela crescente mediação tecnológica.

A chamada globalização tem gerado muitas discussões e críticas a respeito do processo de homogeneização. A suposta sociedade mundial, a ideia de economia mundial, contribuiu para a tentativa de unificação do consumo e a massificação cultural.

Um exemplo é a cultura. Um esquema, (...) mostraria, em toda parte, a presença e a influência de uma cultura de massas buscando homogeneizar e impor-se

sobre a cultura popular. Um primeiro movimento é resultado do empenho vertical unificador homogeneizador, conduzido por um mercado cego, indiferente às heranças e às realidades atuais dos lugares e das sociedades. Sem dúvida, o mercado vai impondo, com maior ou menor força, aqui e ali, elementos mais ou menos maciços da cultura de massa, indispensável, como ela é, ao reino do mercado e a expansão paralela das formas de globalização econômica, financeira, técnica e cultural. Essa conquista, mais ou menos eficaz segundo os lugares e as sociedades, jamais é completa, pois encontra a resistência da cultura preexistente. Constituem-se, assim, formas mistas sincréticas, dentre as quais, oferecida como espetáculo, uma cultura popular domesticada associando um fundo genuíno a formas exóticas que incluem novas técnicas. (SANTOS, 2000, p. 70)

Esta situação afeta diretamente a cultura da humanidade, de maneira especial nos países mais pobres. Surge um processo de conformidade, adaptação e resistência; por exemplo, os movimentos indígenas e anticapitalistas. Com o aumento da competitividade e em defesa do emprego, o outro passa a ser visto como adversário, como concorrente. Há o aumento da responsabilização dos excluídos, justificando a pobreza como incompetência, uma das partes da ideologia neoliberal.

Na educação neste contexto de cultura global, há um crescimento do pragmatismo e da técnica. A formação profissional ganha destaque e passa a ser vista como única forma de acesso ao mercado de trabalho. A maior qualificação técnica garantiria a empregabilidade. Neste cenário, os valores diminuem sua importância e o lucro a qualquer preço passa a se destacar.

Aqui pode estar se apresentando uma grande contradição da globalização: apesar de todo o desenvolvimento e disponibilidade de meios de comunicação, existe na atualidade um maior isolamento entre os indivíduos. A integração entre os povos não é efetiva, pois a exclusão social e a divisão em classes sociais persistem, gerando um processo de atomização da sociedade. Com a fragmentação, o engajamento político também segue a tendência e ocorre de maneira pontual como o feminismo, movimentos em defesa da sustentabilidade e diversidade. Estes movimentos buscam o aprimoramento do debate e a possibilidade de uma sociedade mais livre, trazendo mudanças de hábitos culturais.

Os impactos do processo de globalização são percebidos na vida cotidiana e transformam os pensamentos, a percepção de si e do outro, interferindo diretamente nas relações sociais. Interferem nas conjunturas locais e individuais por meio das novas tecnologias, mídia, internet, e contatos mais próximos com outros países e culturas.

Na sociedade globalizada, com o aumento da padronização de costumes e tradições culturais, surge nos indivíduos a necessidade de preservarem sua cultura, local, regional e nacional. Mas, na prática, a cultura mais tradicional tem se apresentado enfraquecida, com a substituição de tradições culturais por novos costumes, geralmente incorporados das sociedades dominantes.

Segundo Ortiz (2007, p. 181), “O local não está necessariamente em contradição com o global.” Estão conectados e é preciso perceber que a globalização também se caracteriza pela diversidade.

A ideia de nivelamento cultural parece ser mais adequada. Ela nos permite apreender o processo de convergência dos hábitos culturais, mas preservando as diferenças entre os diversos níveis de vida. A padronização não é neste caso negada, mas se vincula apenas a alguns segmentos sociais. Um mundo nivelado não é um mundo homogêneo. Seja do ponto de vista interno de cada país, ou da perspectiva global, que os envolve a todos. Contrapor globalização à fragmentação é um falso problema. Importa entender como a modernidade do mundo se expande e se consolida em nível planetário. Lá, onde ela se realiza plenamente, a convergência dos comportamentos se impõe. Já nos países a que acostumamos chamar de “em desenvolvimento”, ela confina sua presença a alguns setores da sociedade. (ORTIZ, 2007, p. 182)

Para Hall, a diferença é necessária à cultura global:

A cultura global necessita da “diferença” para prosperar — mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. (HALL, 1997, p.3)

A diversidade enriquece as experiências culturais, e pode contribuir para a prosperidade. A globalização determina, respectivamente, a homogeneização e a diversidade. Os dois campos são propriedades da realidade mundial globalizada.

Como pudemos perceber, a globalização gera contradições, tem criado uma rede de interligações, aumentando a democratização da cultura, mas, ao mesmo tempo, permitiu a sua degeneração qualitativa. Mesmo os mais instruídos têm menos cultura geral, altamente massificada, apesar das inúmeras fontes de informação. Este exagero de informação pode ter diminuído o espírito crítico dos cidadãos e dirigentes.

É preciso que a globalização supere a cultura hiperespecializada por um padrão de cultura humanista (SANTOS, 2000), capaz de desenvolver a Cultura Global com cidadãos instrumentalizados para uma ação participativa na sociedade globalizada.

Para uma sociedade mais justa, é necessário transparência econômica e consciência ético-moral. Para que haja desenvolvimento, é preciso a observância de alguns pontos de referência: metas sociais, mecanismos adequados para alcançá-las e a exigência da consciência moral crítica. A educação tem um papel importante para a transformação social e pode contribuir para cidadãos mais conscientes e críticos de sua atuação social.

A expansão do conhecimento abrange toda a gama de avanços científicos, tecnológicos e educacionais que têm acelerado as transformações da sociedade. E estimula o acesso a uma grande quantidade de informação. Está vinculada à divulgação em diversos meios, seja por meio da mídia de massa, do ativismo social, da educação, ou, da internet. Reconhecer a interdependência entre os povos representa uma mudança de paradigma no pensamento coletivo e proporciona o crescimento da compreensão de que a vida de cada pessoa está conectada uma a outra, como uma única raça, a humana.

A globalização deve ser entendida como consequência da ampliação da mobilidade, da rapidez nos meios de comunicação e como um processo que envolve todos os aspectos da vida humana, abrangendo o social, cultural e religioso e não somente o aspecto

econômico. Portanto, o problema não é a globalização em si, mas como viver e lidar com essa nova realidade.

2 CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Após as considerações sobre globalização e a sociedade atual, este capítulo buscará contextualizar o curso de pedagogia com uma síntese histórica, além da trajetória histórica da educação básica e as questões que envolvem o currículo desta etapa da educação nacional, sua interferência na formação do professor e em sua atuação, e busca relacionar os conceitos de currículo à tecnologia e seus impactos no contexto da diversidade cultural. Traz algumas considerações a respeito da diversidade na educação brasileira e da lei 10.639, que estabeleceu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras.

2.1 Trajetórias do curso de pedagogia

Em 1939 inicia-se a trajetória do curso de Pedagogia, no Brasil, por meio do decreto-lei nº 1.190 que determinou, segundo Silva (1999), a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Para Brzezinski (1996), neste período havia diversos debates e manifestações do movimento da pedagogia da Escola Nova e da criação das primeiras universidades brasileiras.

Entre os anos 1939 e 1972, período de grandes questionamentos ao fato de o curso de Pedagogia ser responsável por formar os técnicos em educação que assumiriam a gestão no Ministério da Educação, nas Secretarias dos Estados e dos Municípios. De acordo com Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia oferecia a formação de bacharel aos que atuavam como técnicos em educação e licenciatura para os que faziam o curso de didática e atuavam como professores.

Ainda de acordo com Brzezinski (1996), a LDB nº 4.024/1961, regulamentada pelo Parecer CFE nº 251/1962, definiu um currículo mínimo para o curso de bacharel em Pedagogia com sete disciplinas indicadas pelo CFE e duas selecionadas na própria

instituição. Na licenciatura em pedagogia ficou definido pelo Parecer CFE nº 292/1962 que seriam três as disciplinas estudadas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

De acordo com Silva (1999), a Lei nº 5.540, de 1968 previu a reforma universitária. Na Resolução nº 02 do Parecer CFE 252/69, reorganiza e regulamenta o curso de Pedagogia, passando a oferecer apenas a licenciatura, atendendo as exigências do mercado.

Entre os anos de 1973 e 1978, segundo Silva (1999), é apresentada ao CFE a proposta de uma reestruturação dos cursos superiores de formação do magistério, no Brasil. A proposta previa a mudança do curso de Pedagogia para outros cursos e habilitações. Entretanto o MEC não homologou.

Entre os anos de 1978 e 1999, de acordo com Silva (1999), os movimentos iniciados na década 1970, por professores, estudantes, comunidade acadêmica, instituições universitárias e organismos governamentais, elaboram os documentos que nortearam o processo de revisão dos cursos superiores pelo MEC.

Para Kadlubitski e Junqueira,

Silva (1999) explica que, em 1998, com um documento de autoria da ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), a questão da identidade do Curso de Pedagogia deixa de ser central nos debates, por se entender que as divergências haviam sido superadas. A partir daí, destacam-se os debates em torno das diferentes opções e experiências locais e regionais, passando a se discutir a formação de educadores em geral. Entretanto, quando a nova LDB 9394/96 insere os Institutos Superiores de Educação (Curso Normal) como uma possibilidade, além da Universidade, de formação de profissionais da Educação Básica, novamente a polêmica sobre a questão da identidade do Curso de Pedagogia vem à tona. (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 18 *apud* SILVA, 1999)

O MEC definiu a manutenção e reformulação do curso de pedagogia no Ofício Circular nº 014/98. Segundo Silva (1999), no dia 6 de maio de 1999, foi elaborada a Proposta de Diretrizes Curriculares, em que é colocada a proposta de que as universidades e faculdades seriam o local de formação dos educadores para atuação na Educação Básica e Superior.

Para Kadlubitski e Junqueira (2009), a Proposta de Diretrizes Curriculares define:

O referido documento dá autonomia às instituições de ensino, no sentido de organizar as suas propostas, seguindo a Base Comum Nacional, sendo a docência o cerne da identidade de todos os profissionais da educação, apresentando notória diversificação curricular: atuação na Educação Básica (educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena, educação a distância, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 18)

Para Nóvoa (1995), é preciso repensar e reestruturar a formação de professores, levando em consideração a formação inicial e a formação continuada, pois, mesmo que a formação inicial aconteça em nível superior, se não houver capacitação continuada, o processo de formação continuará insuficiente para promover a reflexão sobre a prática profissional, aliando as teorias estudadas às práticas pedagógicas.

2.2 O currículo na educação básica

Em primeiro lugar cabe estabelecer uma definição que melhor represente os objetivos deste estudo do conceito de currículo: “o que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p.1). No Brasil, as principais decisões a respeito de currículo “envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos”. (MELLO, 2014, p.1). O currículo se subdivide de duas maneiras: na primeira se concentra no conhecimento e na segunda se centraliza no aluno.

O currículo centrado no conhecimento é a prática mais antiga, prevalecendo desde o período em que era vinculado às crenças religiosas. O currículo era percebido “como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável” (MELLO, 2014, p.1). Na Idade Média a escola era vista como o local para assimilação deste conhecimento, seguindo regras como, por exemplo: O *Trivium* (gramática, lógica e retórica) ensinava a pensar e expressar o pensamento seguindo regras gramaticais. O *Quadrivium* ensinava

aritmética, geometria, música e astronomia. “Os estudos finalmente se completavam com a teologia. O conhecimento tinha como referência única e direta, aquilo que Michael Young (2013) chama de ‘sagrado’.” (MELLO, 2014, p.1)

Na concepção de currículo centrada no aluno, o conhecimento é construído e reconstruído pelos alunos a partir das próprias referências culturais e individuais. O conhecimento é visto como uma forma de desenvolvimento da autonomia do aluno. O papel do professor e da escola passa a ser questionado.

Bourdieu & Passeron (2008) sugerem até mesmo a extinção da escola, destacando que seu papel é exclusivamente o de transmissão de ideologia. Para eles, a escola assumiu com eficiência o papel de representar a realidade social, reforçando as relações entre o arcabouço social, o capital e a instituição de ensino. Assim:

é preciso determinar a forma diferencial que revestem, para cada classe social de uma sociedade caracterizada por uma certa estrutura de relações de classe, as relações entre o sistema de ensino e tal qual outro subsistema, se se deseja evitar a ilusão, frequente entre os economistas, de que a escola, investida pela “Sociedade” de uma função única e unicamente técnica, manteria uma relação única e unívoca com a economia dessa sociedade, ou a ilusão, própria de certos antropólogos culturalistas, de que a escola, investida pela “Sociedade” de uma função única e unicamente cultural de “enculturação”, não faria mais do que exprimir em sua organização e em seu funcionamento a hierarquia dos valores da “cultura nacional” que ela transmite de uma geração à outra. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 190)

Para outros autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), o conhecimento pode ser emancipador se o aluno for participativo e o professor for o facilitador no processo de reconstrução do conhecimento. A responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem está disseminada e dividida entre o professor e os alunos.

Para Ferreiro e Teberosky (1988), a criança não esperaria passivamente, seria participativa e atuante no processo de aprendizagem:

no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1988, p. 24)

No final do século XX, com o aumento da massificação e o desenvolvimento das novas tecnologias, começa a crescer uma terceira vertente, que considera a importância do conhecimento científico e também o caráter emancipador da educação, em que o currículo está fundamentado no conhecimento, mas num conhecimento praticável e trabalhado de maneira contextualizada. Isso quer dizer que a apropriação do conhecimento é importante, mas insuficiente, pois é preciso saber colocá-lo em prática na vida cotidiana. Se a reconstrução do conhecimento for descomprometida com a realidade, pode ser considerada insuficiente.

O currículo não está somente vinculado ao aluno ou ao conhecimento e sim ao processo de aprendizagem, suas consequências, e competência de saber e fazer. Esta corrente alternativa está conectada com a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. A tecnologia da informação e comunicação (TIC) tem se revelado capaz “de potencializar o ensino baseado em projetos e a organização de situações problema, estratégias pedagógicas pertinentes na concepção do currículo referenciado em competências”. (MELLO, 2014, p.2).

2.3 Trajetórias históricas da Educação Básica

Segundo Mello (2014), a educação brasileira se iniciou a partir de 1808, com a vinda da corte portuguesa. Dom João VI criou “9 instituições de ensino superior, biblioteca e imprensa reais, jardim botânico, um laboratório de química, um observatório e um museu ” (MELLO, 2014, p.3).

O interesse do imperador não era alfabetizar a população local, mas garantir educação e cultura para sua corte. A educação dos colonos e indígenas se restringia às iniciativas das províncias, que criavam escolas de maneira descentralizada e sem recursos a partir da década de 1830. No século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do país pelo Marquês de Pombal, as escolas catequéticas administradas pela ordem de Inácio de Loyola foram fechadas.

Neste período a educação brasileira passou por uma ruptura histórica no processo implantado e consolidado de modelo educacional, viveu um momento de crise, um retrocesso no sistema educacional imperial, que já era defasado. Foram fechados cerca de dezoito estabelecimentos de ensino secundário e 25 escolas de ler e escrever. Pombal instituiu algumas aulas régias, sem nenhuma ordenação entre elas. Havia dificuldade em encontrar profissionais preparados para desenvolver o ensino que não fosse baseado no ideal da educação jesuítica, porque a formação dos professores em sua maioria era jesuítica.

Ao longo dos séculos XVI e XVII e até meados do século XVIII, foi notável a expansão da educação no Brasil, tendo por base os colégios subsidiados pela Coroa Portuguesa e construídos em locais diversos como Salvador, São Luís, Rio de Janeiro e São Paulo.

De acordo Carvalho (1980), no Brasil imperial, a educação era destinada à elite política. Existia uma enorme distância entre essa elite e o restante da população em relação à educação.

O colégio Pedro II foi a primeira escola básica nacional, contava com um curso de 7 a 8 anos destinado a quem sabia ler e escrever. De acordo com Mello (2014), o primeiro currículo nacional foi aprovado por D. Pedro II no ano de 1855 e recomendava 4 anos para o nível elementar que incluía: leitura, escrita, e conteúdos muito básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral. E 4 anos do nível superior que se dividia em dois níveis de ensino: o primeiro nível, que posteriormente passou a se chamar ginásio, para os aprovados no exame de admissão, corresponde hoje ao ensino fundamental II e ao ensino médio, o conteúdo se distribuía em 10 disciplinas. Entre elas Francês e Latim.

Essa estrutura pedagógica permaneceu até a criação das “Leis Orgânicas do Ensino dos anos 1940 que fixaram as disciplinas obrigatórias para os currículos de todos os níveis e modalidades da educação básica” (MELLO, 2014, p.3). No ginásio, equivalente ao atual ensino fundamental II, incluía 13 disciplinas. Para o colegial, atual Ensino Médio, constavam 16 disciplinas. O governo federal, auxiliado pelos estados, elaborava os programas específicos de cada disciplina, de maneira flexível,

recomendando as diretrizes gerais.

Em 1961 foi aprovada a “primeira lei geral da educação brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 4024/1961” (MELLO, 2014, p.4). Sua tramitação no Congresso Nacional durou 14 anos, trouxe como diferencial a categorização das disciplinas em obrigatórias e optativas. Além disso, criou o Conselho Federal de Educação (CFE), que passaria a definir as disciplinas obrigatórias e implantou os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Os estados poderiam decidir por “quantas e quais disciplinas optativas” (MELLO, 2014, p.4) iriam adotar.

De acordo com Mello (2014), a lei introduziu:

o conceito de práticas educativas para designar conteúdos que não coubessem no formato disciplinar como Educação Física e Artes. Essas também seriam obrigatórias e optativas. Dessa forma a construção curricular no Brasil começa a burocratizar-se num exercício rebuscado envolvendo União e Estado na definição de disciplinas e de práticas educativas, obrigatórias ou optativas. (...) continuou centrada nos conteúdos ou conhecimentos divididos em disciplinas com exceção, agora, das práticas educativas. (MELLO, 2014, p.4)

A partir de 1964, o governo militar modificou a legislação da educação brasileira, criando “duas novas leis: a 5540/1968 para o ensino superior e a 5692/1971 para a educação básica” (MELLO, 2014, p.4).

A 5692/71 trouxe a distinção entre atividade, área de estudo e disciplina; instituiu o ensino básico de 8 anos; e transformou o colegial em profissionalizante. Subdividiu o currículo em núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum deveria ser determinado pela União, que indicava os conteúdos obrigatórios; a parte diversificada seria responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

No Parecer 853/1971 (BRASIL), o Conselho Federal de Educação (CFE) procurou dar “sentido pedagógico e regulamenta a lei, introduzindo o conceito de matéria para designar genericamente o que deve constar no currículo. As matérias se apresentam como atividades, áreas de estudos e disciplinas, nesta ordem, ao longo do percurso escolar” (MELLO, 2014, p.4) para atender ao desenvolvimento do aluno e distribuídas ao longo de todo o ensino básico.

Os índices de evasão e repetência permaneciam muito altos, principalmente entre os alunos das classes econômicas menos favorecidas. Assim, os alunos de baixa renda eram excluídos no início da escolarização, não tendo acesso ao “conhecimento mais rigoroso e sistemático que supostamente seria aquele organizado em disciplinas” (MELLO, 2014, p.5).

Posteriormente a escola primária foi unificada com o curso ginásial, assim o ensino obrigatório passou a contar com 8 anos de escolaridade. “A essa união a lei denominou ensino de primeiro grau, atualmente chamado de ensino fundamental que, não por acaso, até hoje é diferenciado em ensino fundamental I e ensino fundamental II.” (MELLO, 2014, p.5). Esta unificação significava a união de duas culturas escolares distintas. Uma que era a cultura das escolas populares e pretendia atender a todos, eram multidisciplinares e unidocentes. A outra, desenvolvida a partir dos tempos de Dom Pedro II, baseada no disciplinarismo e destinada aos que passavam pelo exame de admissão.

Para Mello, (2014) estas duas culturas eram formadas por diferentes tipos de professores: os formados para atuarem multidisciplinarmente, generalistas e os especialistas que eram formados isoladamente.

Nestas condições, a preparação de professores, construção de um projeto pedagógico e uma escola única eram muito restritas e ficava cada vez mais distante da realidade.

A 5692/1971 também pretendeu rever a relação entre educação básica e educação profissional. Anteriormente separados entre ginásio e colégio profissional, que se destinava aos mais pobres, passaram a fazer parte de uma mesma organização curricular. Assim, estabeleceram-se os “estudos de educação geral e estudos de “formação especial”, estes últimos uma maneira sutil de referir-se à preparação profissional dentro da educação básica” (MELLO, 2014, p.5).

Assim, pode-se concluir que no Brasil, apesar de toda evolução do século XXI, a educação ainda conta com uma estrutura curricular complexa e burocrática. **2.4 2.4 2.4**

2.4 Conhecimento no século XXI

Com a sociedade do conhecimento surgem novos desafios para a área educacional: “o que aprender”, o “como ensinar” e o “como avaliar o aprendizado” (MELLO, 2014, p.8).

Na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, da UNESCO, foi elaborada a *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO,1990) em que foram estabelecidos os objetivos e requisitos distribuídos em 10 artigos para garantir a educação para todos. Esse documento serviu como parâmetro para organização da educação da década de 1990.

No cenário atual, “aprender a aprender” (MELLO, 2014, p.8) vai muito além da “acumulação de conhecimentos”, é ser capaz de: “saber lidar com a informação, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções.” (MELLO, 2014, p.8)

De acordo com Demo (2000, p. 12), a aprendizagem é a superação de limites:

Embora o pós-modernismo tenha abusado da fragmentação do conhecimento, relativizando-o em excesso, também proporciona aportes pertinentes para entendermos melhor a aprendizagem como formação da competência humana para vivência em ambientes abertos, desenhando futuros que não se completam. É fundamental aprendermos a conviver com os limites para transformá-los em desafios, e enfrentarmos os desafios para podermos superar os limites, como apontam epistemologias mais recentes. É preciso que aprendamos a viver perigosamente, porque esse é o preço da autonomia. A inovação provém de quem sabe valorizar as incertezas, se superar nos erros, saltar barreiras para recomeçar tudo de novo. Não fosse facilmente mero jogo de palavras, buscamos o paradigma que não se subordine a nenhum paradigma ou o paradigma da rebeldia. A educação precisa formar rebeldes (Sulloway, 1997; Hooks, 1994). É deles que precisamos para mudar a sociedade.

Com a questão da competência, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos, passando a estar a serviço da aprendizagem das competências e habilidades e colocam destaque da avaliação nos resultados de aprendizagem. Para Nóvoa (2011), é preciso

que a escola se concentre no processo de aprendizagem, procure diminuir as práticas homogeneizantes, busque a introdução de práticas diferenciadas pedagogicamente, investindo no trabalho coletivo, na cooperação entre os alunos em estágios diferentes de aprendizagem, transformando a escola em um local de aprendizagem, onde aprendem a estudar e a trabalhar juntos.

Para Freire (1979, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

De acordo com Rojo (2009, p. 90), é

dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças.

No Brasil, a educação básica precisa ser vista como investimento. O modelo de educação para o século XXI requer aprendizagens constantes, pessoas preparadas para a construção, e qualidade de vida na sociedade da informação.

Atualmente, com a maior informatização da educação, a possibilidade de educação a distância, o grande desenvolvimento dos meios de comunicação, surgem novos questionamentos no contexto educacional, principalmente motivadas pelas políticas do mundo capitalista no contexto de globalização. O conhecimento apresenta-se como diferencial, competitivo, tanto profissionalmente como na vida pessoal. O capital intelectual é o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do período de formação intelectual e das experiências vividas no cotidiano.

2.5 Avanços na legislação

A partir da Constituição de 1988, a educação passou a ser vista como um direito. Assim cabe ao Estado garantir a obrigatoriedade de ensino para crianças. Posteriormente, com a promulgação da LDB 9394/1996, “desloca o eixo da educação escolar e seu

currículo, do ensino para a aprendizagem.” (MELLO, 2014, p. 9). A LDB 9394/1996 faz menção à habilidade para aprender, adquirir conhecimentos; concepção do ambiente físico e social; autonomia intelectual; capacidade de análise crítica; “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática.” (MELLO, 2014, p.9). Ainda segundo Mello (2014, p.10),

Pela nova LDB os municípios são considerados entes federativos com autonomia curricular. Em seu Artigo 9º a lei dispõe que uma das incumbências da União é (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (grifos nossos).

A lei pretende que a escola seja capaz de desenvolver capacidades, competências e habilidades articuladas com a realidade, oferecendo currículos sólidos que proporcionem o exercício crítico e reflexivo de cidadania nos múltiplos contextos sociais, não elaborando um currículo único, mas diretrizes para nortear a construção curricular em Estados, Distrito Federal e Municípios. Segundo Mello (2014):

Competências, termo assumido em pleno significado pela lei, referem-se ao que cada um e todos os alunos devem aprender; formação básica comum, para os currículos, no plural, desde logo deixa claro que não haverá um currículo nacional único, mas uma base comum que não é um currículo, mas que terá de ser observada em cada um dos currículos por Estados, Distrito Federal e Municípios. (MELLO, 2014, p.10).

Sobre a base nacional comum, Mello (2014, p. 10) coloca que no Artigo 26 da LDB 9394/1996 os currículos da educação básica:

devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (grifo nosso). (...) Ficariam assim para os entes federados as decisões sobre outros conteúdos a serem introduzidos nos currículos bem como sobre as ações pedagógicas para dar organicidade e estruturação a todo o conjunto, ou seja, aquilo que o Parecer 853/1971 chamou de "amplitude". Visto nessa perspectiva o Artigo 26 afirma que a palavra final em questões como ordenamento, ritmo e a distribuição temporal dos conteúdos curriculares, a seleção de materiais didáticos, a avaliação interna e o desenvolvimento profissional dos professores, deveriam ser tomadas de acordo com as necessidades e recursos disponíveis em cada esfera de governo, sem prejuízo de parcerias e consórcios que venham a ser viabilizados. (MELLO, 2014, p.10).

2.6 Legislação a partir dos anos 1990

Segundo Mello (2014, p.10), a “Lei 9131/1995 atribuiu ao CNE a missão de fixar diretrizes curriculares para a educação básica”.

um modelo curricular centrado em competências cuja construção deveria partir de uma base nacional comum e ser elaborada em colaboração pelas esferas de governo sob coordenação do MEC. O CNE trabalhou, como ainda o faz, na fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são valores e princípios, e não orientações para elaborar currículos específicos. (MELLO, 2014, p.10).

Ainda de acordo com ela, o governo federal propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma proposta curricular elaborada como sugestão aos estados, mas não orientam a elaboração de currículos.

Para esse propósito são detalhados demais, assumem orientações metodológicas definidas, o que dificultaria considerá-los uma norma nacional única e, principalmente, obrigatória. Por outro lado, são genéricos ou insuficientemente detalhados para serem considerados currículos prontos a entrar em ação nas escolas e salas de aula dos sistemas de ensino público. É necessário avaliar os PCNs pelo que eles realmente são: um trabalho pedagógico de boa qualidade, a meio caminho entre uma base comum - que só agora é entendida com mais clareza - e um currículo pleno, pronto para orientar a prática do ensino. (MELLO, 2014, p.11).

Assim, somente as DCNs são normas curriculares obrigatórias no Brasil, além das que existem no texto da própria Lei 9394/1996. ” (MELLO, 2014, p.11). As unidades da federação não têm se comprometido adequadamente com o pacto nacional no que diz respeito aos currículos devido à falta de coordenação e articulações políticas e pedagógicas. Segundo Mello (2014),

É importante notar que esse entendimento deveria incluir o apoio técnico e financeiro do governo federal para fortalecer a capacidade de formulação e implementação de currículos adequados às realidades subnacionais e locais. Nossas dificuldades curriculares não decorrem de falta de apoio legal, mas de falta de discernimento e coordenação política e pedagógica. (MELLO, 2014, p.11).

Uma das dificuldades para a estruturação curricular no Brasil é a resistência à abordagem baseada em competências, descrito no Artigo 9. Algumas esferas educacionais alegam

que a abordagem por competências segue as regras de mercado. Sendo assim, modificam as palavras, usando por exemplo: "expectativas de aprendizagem, ou direitos de aprendizagem" (MELLO, 2014, p.12).

Outro ponto que gera dificuldade no desenvolvimento curricular brasileiro é o problema crônico de se consolidar o discurso na prática:

Gestores, professores e tomadores de decisão recorrem mais frequentemente a conceitos psicológicos do que a conceitos didático pedagógicos. Em outras palavras, é mais fácil colocar-se do ponto de vista de como se aprende do que cuidar do como se deve ensinar aquilo que deve ser aprendido. Essa distorção está presente no Parecer 853/1971 quando desdobra as matérias em atividades, áreas de estudos e disciplinas; pode também ser percebida pela dissociação entre a teoria declarada, construtivista ou sociointeracionista. (MELLO, 2014, p.12).

2.7 Novos caminhos da Educação Básica

Mello (2008, p.14) destaca as iniciativas de estados e municípios em relação à elaboração de propostas curriculares. Cita como exemplo São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, além de várias capitais e cidades grandes ou médias do interior. De acordo com estudos não oficiais:

há, no país, 17 estados com propostas curriculares. Estudo da Secretaria de Educação Básica do MEC menciona que 262 documentos foram recebidos em 2009, quando foi feita solicitação aos entes federados que encaminhassem suas propostas curriculares. Entretanto, nem todos esses documentos eram de fato propostas curriculares. (MELLO, 2014, p.14).

O que se pode concluir em relação às “políticas de gestão pedagógica no Brasil é que, em matéria de currículo, há muita atividade, na verdade um ativismo, pouca coordenação e fragilidade de liderança política.” (MELLO, 2014, p.14).

Nacionalmente o CNE já produziu pelo menos duas gerações de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da educação básica. Os PCNs continuam sendo utilizados embora não se saiba em quais nem quantas escolas. Estados e municípios vêm produzindo desde matrizes de conteúdos, competências e habilidades até currículos completos com materiais para professores e alunos na forma de cadernos ou apostilas. (MELLO, 2014, p.14).

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que determinou as diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos. Foram propostas 20 metas a serem alcançadas e são acompanhadas pelo Observatório do PNE, com indicadores atualizados frequentemente. O documento iniciou as discussões e preparação da base nacional comum de currículo, convertendo-a em estratégia para a implementação das metas e em uma “instância permanente de negociação e cooperação entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios” (MELLO, 2014, p.14).

deveria indicar com clareza o que cada aluno deve saber fazer ao final de cada etapa da educação básica. E, sendo elaborada com esse arranjo institucional, a base nacional para os currículos brasileiros teria respaldo para ser obrigatória, como manda o espírito e a letra dos Artigos 9º e 26 da LDB. (MELLO, 2014, p.14).

A Base Nacional Comum Curricular, documento do MEC, é que vai definir os conhecimentos essenciais, competências e aprendizagens que cada estudante deve ter nas diversas etapas do sistema de ensino brasileiro. Ele servirá como uma matriz de referência, mas mantém a autonomia das escolas na elaboração do processo pedagógico. O documento trará os principais conhecimentos e habilidades que farão parte dos currículos das unidades de ensino do país.

Houve uma consulta pública entre setembro de 2015 e março 2016 para a primeira versão que recebeu mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão foi analisada por comissões formadas por gestores, professores e alunos de todo o país. A terceira e última versão está prevista para ser divulgada ainda em 2017.

Alguns autores se mostram contrários à implementação de uma base curricular nacional, colocam como uma tentativa de controle. De acordo com MACEDO (2016):

O lugar que aqueles que somos contra as bases nacionais curriculares comuns queremos ocupar não é, portanto, o da prescrição e o do controle – Estamos conscientes de que o Plano Nacional de Educação, como já fizera a LDB, preconiza a existência de tais bases. Já as escrevemos duas vezes com o nome de Diretrizes Curriculares Nacionais, o que já nos parece mais do que o necessário – Intencionamos, ao contrário, reativar a alteridade não antecipável, o que venho chamando de imprevisível (MACEDO, 2014). Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica. É uma aposta

que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva. (MACEDO, 2016, p. 63)

Outros desafios a serem enfrentados é tornar a carreira de professor mais atrativa aos jovens brasileiros, melhorar a qualidade na formação do capital humano envolvido no sistema de ensino nacional e construir uma escola adequada e adaptada ao século XXI e às novas características destes alunos. A educação pode ser um mecanismo de redução de desigualdades históricas no país e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.8 Sobre a diversidade cultural

A UNESCO elaborou a Declaração Universal sobre a diversidade cultural, documento em que defende a valorização das diversas culturas. Em seus vários artigos está contemplado “o compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (UNESCO, 2002). Para Canclini (2009, p. 143), “o século XX foi o século do reconhecimento da diversidade”. Mas o que é diversidade cultural? Para a UNESCO é:

Antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. (UNESCO, 2007)

O conceito de diversidade cultural é bastante complexo, pois abrange todas as diferenças e pluralidade culturais, com seus diversos princípios de significações singulares instituídos pelos homens de cada cultura. Assim, pensar a diversidade cultural no Brasil é refletir sobre uma grande multiplicidade de culturas que compõem o povo brasileiro e das diferenças das minorias que por muitos séculos foram silenciadas e excluídas da sociedade e que hoje estão buscando conquistar os seus direitos.

Ao discorrer a respeito da diversidade cultural paralelamente surge a questão do “multiculturalismo”, que traz novos desafios e complexidade, principalmente em relação à educação. De acordo com Schermerhorn (2007), multiculturalismo refere-se à inclusão, pluralismo e respeito pela diversidade no ambiente. As culturas organizacionais mais avançadas são inclusivas, valorizam ideias, talentos e criatividade de seus membros.

A discussão relativa à educação multicultural e à diversidade cultural está presente tanto nacional como internacionalmente, questionando os pressupostos teóricos e as implicações pedagógico-curriculares da educação que valoriza as múltiplas identidades na educação. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997) incluem a “pluralidade cultural” como tema de trabalho.

De acordo com a UNESCO, as desigualdades sociais no Brasil dificultam as condições de acesso à educação. Os indicadores educacionais brasileiros demonstram as desigualdades de acesso à educação e nos resultados educacionais que possuem baixos índices.

Para Paulo Freire (1997, p.25), educar é muito mais que treinar: “treinar é aprender as técnicas e habilidades necessárias para determinado fim e educar é muito mais do que isso, não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

2.9 A diversidade nas escolas brasileiras

Apesar da pretensão de integração defendida pelas escolas, por muito tempo, a diversidade foi vista como anomalia. Para López (2006, p.25), “o conceito de diversidade era considerado como uma anomalia rejeitável e rejeitada, de forma que os alunos diferentes por sua capacidade, sua origem, sua inadaptação aos sistemas eram inviáveis nesse modelo educacional”.

É importante salientar que hoje se considera a diversidade como algo positivo, embora haja também resistência a ela, e que esta é importantíssima para a vida humana, enriquecendo-a. Para a UNESCO,

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2002)

Para Lévi-Strauss (1993), a diversidade passa a ter sentido na relação com o outro, pois se não se relacionassem, não haveria nem mesmo a noção de diversidade. Destacou a diversidade das formas culturais humanas. Assim nas sociedades existem forças simultâneas que trabalham em sentidos opostos: algumas aderem à manutenção, e à acentuação dos particularismos; enquanto outras buscam convergir e valorizar as semelhanças.

A diversidade cultural faz com que seja possível compreender as diferentes culturas presentes no mundo, criando uma identidade cultural que, de certa forma, diferencia membros de determinado local, marcando as características culturais de localidades, destacando o que é único destes locais, tornando-os diferenciados.

A Constituição (1988), a LDB 9394 (1996), os PCNs EF (1997; 1998) e o CNEB (2008) apontam para a importância de se atribuir à educação um caráter fundamentado a partir da diversidade cultural para atender a todos: quilombolas, afrodescendentes, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, simpatizantes – GLBTS, pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos. A esse público é importante garantir não só acesso, mas a permanência, com sucesso, à educação de qualidade, para a concretização da universalização da escola e o combate à evasão escolar causada por preconceito e discriminação de qualquer ordem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP), que foram aprovadas pelo MEC em 2006 (Resolução nº 01/CNE/CP/2006, considerando o Parecer nº 5/CNE/CP/2005) norteiam a formação de professores e educadores para a atenção especial em relação à questão da diversidade. Um dos principais objetivos é a vigilância atenta à diversidade sociocultural e regional do país, principalmente pela dimensão continental do Brasil. Assim o princípio básico da formação do Pedagogo é “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (CNE/CP nº 5/2005, p. 6-7).

Segundo Kadlubitski e Junqueira, considerando as Diretrizes para os cursos de pedagogia para o exercício da profissão, o pedagogo precisa:

de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana. Tal princípio requer leitura das relações sociais e étnico-raciais, conhecimento sobre os povos indígenas, realização e análise de pesquisas e aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, bem como a identificação de problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa e propositiva, em face a realidades complexas. E contribui também para a formação da consciência sobre a questão da diversidade, do respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, e para a superação de quaisquer tipos de exclusão (KADLUBITSKI.; JUNQUEIRA, 2009, p. 21).

2.10 História e cultura afrodescendente na lei 10.639

A lei 10.639/0, que instituiu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, foi promulgada em 2004, resultado das forças do Movimento Negro, movimentos sociais, participação de professores e pesquisadores. Trouxe para a legislação a importância do respeito das diferenças e da inserção das diferentes culturas e da diversidade cultural na educação e nos currículos da educação nacional.

Em 1996, o movimento negro realizou a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela vida.

A ação apresentou ao Governo Federal o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que dentre outras medidas, sugeria a concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus, cursos profissionalizantes e universidade nas áreas de tecnologia de ponta. (MOEHLECKE, 2002 *apud* SILVA, 2013, p.9).

Historicamente a população negra está excluída do processo de educação no Brasil, “a colonialidade praticada pela hegemonia europeia atuou em todas as áreas da cultura, reformulando-se e reinventando-se através da educação.” (SILVA, 2013, p. 10) Foi comprovado por pesquisas que a “opressão racista” (SILVA, 2013, p.11) a que o negro está submetido pode explicar os fracassos, como retrata o trecho a seguir:

A opressão racista a qual estão submetidos os alunos negros pode justificar o fracasso escolar, que abrange o baixo rendimento, repetência, abandono e evasão escolar, como indicou o artigo “Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental” de Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Todos pela Educação, através de dados dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil 2011, que apontam para as disparidades raciais em âmbito educacional. A pesquisa revela que entre as crianças autodeclaradas pretas, 43% já tiveram algum tipo de fracasso escolar. Entre as que se dizem brancas, a taxa é de 27%. Isso significa dizer que alunos pretos abandonam a escola com maior frequência do que brancos e pardos nacionalmente. (SILVA, 2013, p.12)

A escola pode contribuir com a construção de identidade ao valorizar a interação entre professores e alunos e o compartilhamento de “valores locais”. (SILVA, 2013, p.15), respeitando a individualidade dos alunos. Para Silva,

A sensibilização das práticas de ensino para a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas diz respeito à compreensão, à aproximação entre indivíduos e sua cultura, reflexão e estímulo a novas formas de entender educação e cultura, bem como a flexibilização dos currículos oficiais para que os mesmos possam contemplar conteúdos pertinentes às necessidades do local em que atuam e estejam em consonância com a eliminação do racismo e dos preconceitos. (SILVA, 2013, p.16)

A escola deve repensar seu papel em relação ao cumprimento da lei 10.639, procurando debater seus problemas por maior do diálogo e buscar soluções eficientes que torne possível a execução efetiva da legislação. Entretanto, sua implantação ainda não foi realmente efetivada tantos anos depois.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A INSERÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NESSA MODALIDADE

Neste capítulo, apresentaremos as principais características da modalidade de Ensino a Distância (Ead) e como se deu a incursão dos cursos de Pedagogia em tal modalidade.

3.1 Caracterizando a Educação a Distância

Segundo o Ministério da Educação, EaD é a

[...] 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 (MEC – Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

A Educação a distância cresceu muito nos últimos anos graças ao avanço das tecnologias, ao desenvolvimento das comunicações, possibilitando que o acesso ao conhecimento se torne mais fácil. Entretanto, ainda estamos longe de atingir o ponto máximo de aproveitamento de todas as suas possibilidades de uso.

Alguns dos motivos para a expansão recente da EaD são: as políticas públicas para permitir maior acesso à educação; o menor custo, em relação ao ensino tradicional; e a contribuição social, pois possibilita o aumento do acesso à educação, a formação continuada e a formação em serviço.

Na EaD, apesar da distância, a relação pedagógica permanece e existem contatos de ordem pessoal e direta entre os participantes. O material didático também se apresenta como um dos suportes do processo.

Com a introdução das novas mídias no processo pedagógico houve a modificação da comunicação nas instituições educacionais, o papel do professor muda e não é mais o de transmissor do conhecimento. A EaD altera os padrões de relacionamento de professores e alunos em relação à presença física. Assim a ação pedagógica acontece em momentos

e lugares distintos, a educação fica cada vez mais mediatizada, o aluno passa a ser responsável por seu processo de aprendizagem.

No ensino tradicional, o professor é reconhecido por sua competência, transmite o conhecimento ao aluno. A comunicação acontece verticalmente do professor para os alunos. O conteúdo é essencial no processo de ensino aprendizagem. O estudante é valorizado por sua capacidade de memorização e assimilação do conteúdo e é avaliado por exames obrigatórios. Já no tipo andragógico o aluno transforma-se no elemento principal do processo educativo, passa a ser responsável por sua aprendizagem. A aprendizagem é resultado de seus estudos e pesquisas, o aluno aprende significativamente.

O processo de planejamento e elaboração em EaD é bastante complexo e envolve diversas atividades. Na elaboração dos cursos é preciso pensar a educação sem a presença física; o uso de ambientes para veiculação dos conteúdos do curso; e a infraestrutura necessária para a execução do projeto.

Segundo Miller (1996), as inovações tecnológicas estão provocando transformações na dinâmica social que influenciam os contextos de trabalho e as escolhas dos princípios operacionais sobre os quais trabalho é conduzido. O processo de ensino-aprendizagem tanto é causado pelas mudanças tecnológicas como é viabilizado por elas. Atualmente a formação continuada é muito importante tanto individualmente como para as organizações, ajuda a manter a competitividade, criando assim a exigência de novos meios de aprendizagem. Esses novos meios de aprendizagem vão se desenvolvendo pelas inovações tecnológicas, impondo ampliação de acesso ao currículo e a necessidade de se repensá-lo.

Algumas características comuns marcam estes novos meios de aprendizagem, como a continuidade, pois prevalecerá ao longo da vida e carreira; centralização no aprendiz, que terá maior controle sobre tempo, lugar e ritmo de estudos; a colaboração formal e informal, o trabalho em equipe, grupos de estudo e comunicação se destacarão no

ambiente de aprendizagem; serão mais valorizados questionamentos e produções próprios; será baseado na resolução de problemas, tomada de decisões e experimentação tanto individualmente como em equipe.

Para Jonassen (1996), atendendo aos pressupostos construtivistas, o conhecimento é uma construção humana de significados que busca dar sentido ao mundo e a tecnologia proporciona a possibilidade de interação e trabalho em equipe para solução de problemas e projetos significativos.

Segundo Gutierrez e Prieto (1994), seis pontos a respeito do sentido da educação podem ser destacados: educar para as incertezas, já que certezas são a marca do autoritarismo. É educar para questionamentos da realidade, para identificar, distinguir, processar e fazer uso da informação; educar estimulando a imaginação e a criação coletiva; educar com sentido; educar para o convívio; educar para apropriação histórica e cultural.

Assim os autores consideram que, para ser significativa, a EaD deve apresentar determinadas propriedades: proporcionar possibilidade de participação intensa; ser contextualizada; estimular a crítica e a criatividade; proporcionar métodos e bons resultados; possibilitar a construção do conhecimento; proporcionar ludicidade; estimular a pesquisa.

Segundo Neder (2004), a EaD com sua possibilidade de comunicação bidirecional e auxiliada pela tecnologia pode ser massiva e substituir a interação presencial na sala de aula, utilizando ações sistemáticas e conjuntas de recursos didáticos, o apoio da organização, da tutoria, que proporciona aprendizagem com a participação efetiva do aluno no processo de construção de conhecimento.

Ao mesmo tempo é reconhecida por permitir o ensino individualizado e independente, o aluno é o construtor de sua formação, é capaz de gerenciar sua aprendizagem, passa a ser

ator e autor de práticas e reflexões. Assim a EaD precisa estimular o desenvolvimento do aluno autônomo, usando, para isso, as tecnologias. Segundo Mota e Scott (2014):

As tecnologias digitais têm o potencial de afetar dois elementos cruciais do processo ensino/aprendizagem: gestão do conhecimento e gestão do conteúdo. A gestão do conhecimento é entendida como o processo de conversão da informação em conhecimento útil. A gestão do conteúdo refere-se ao processo de informação publicada. Portanto, níveis elevados de conhecimento e habilidades específicas são exigidos dos principais atores, provedor e usuário, em um ambiente digital de aprendizagem de tal forma a resultar numa gestão de conhecimento e conteúdo. (MOTA e SCOTT, 2014, p. 45)

Para se organizar um sistema de educação a distância, existem algumas ações imprescindíveis, tais como: compor um grupo de especialistas da área, especialistas em tecnologias educacionais e multimídias, os professores das diversas áreas de conhecimento, formar a equipe de tutores que acompanharão os estudos e solucionarão as dúvidas; elaborar e organizar o material didático adequado; organizar o sistema de acompanhamento e avaliação; organizar a estrutura de comunicação que dará suporte aos envolvidos no curso; organizar o sistema de gerenciamento acadêmico administrativo; incentivar pesquisas relativas a EaD.

3.2 Possibilidades da Educação a Distância

A educação a distância pode ser vista como uma possibilidade de enriquecimento do sistema de ensino, seja por permitir o aumento do acesso, a recepção de adultos ou por utilizar as novas tecnologias de comunicação.

É preciso ter atenção às mudanças que estão ocorrendo no conhecimento pelo uso das novas tecnologias da informação. É preciso buscar compreender, aplicá-los democraticamente e de maneira justa socialmente. É preciso repensar o lugar da educação na sociedade, como é compreendida, onde se situa, com o que se relaciona, o significado e compreensão do ser a distância e sua importância.

Ao se refletir sobre EaD é preciso analisar sua subjetividade e amplitude, colocando-a no contexto sócio-econômico-político-cultural e procurando compreender as relações do

processo de escolarização e as reproduções econômicas de poder e privilégios na sociedade. Abrange também entender os processos característicos da construção do conhecimento, como é produzido nas instituições, na prática e no contexto histórico e cultural.

Nesse sentido a educação a distância pode ser compreendida como uma nova dimensão pedagógica que também tem possibilidade para “contribuir para um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos “(com)têm” como seres humanos.” (NEDER, 2004, p. 145)

Para Neder (2004),

pensar a educação aberta e a distância impõe que ultrapassemos a ideia de que ela seja apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. É preciso pensá-la, antes de tudo, como possibilidade de uma (re)significação da educação frente ao mundo da globalização.

Essa (re)significação pode se dar não só em termos da dimensão tempo- espaço escolar, (...) mas também em termos da própria concepção de educação, de currículo, de processo de ensino e de aprendizagem, de avaliação, de gestão escolar. (NEDER, 2004, p. 145)

Neder (2004) apresenta os principais elementos constitutivos da educação a distância de acordo com os novos paradigmas de educação. Para ela é uma modalidade organizacional do processo de ensino-aprendizagem que possibilita:

- a inserção de um contingente maior de estudantes no ensino superior;
- a autonomia intelectual do aluno na produção do conhecimento, resgatando seu papel de sujeito da ação educativa;
- respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem;
- uma concepção mais subjetiva do tempo/espaço escolar;
- uma modificação da relação que se estabelece entre professor e aluno, em que ambos se colocam como sujeitos da ação educativa;
- mudança da compreensão do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem;
- (res)significação do material didático no contexto do currículo dos cursos;
- mudança no processo de gestão escolar;
- uma nova compreensão do processo de comunicação;
- uma compreensão diferenciada do sistema de tutoria; (NEDER, 2004, p. 152)

Nos projetos de EaD, alguns elementos precisam, necessariamente, serem pensados e trabalhados:

sistema de comunicação, sistema de gestão, serviço de orientação pedagógica (tutoria), produção e organização de material didático e sistema de avaliação. A concepção de cada um desses elementos deve ser evidenciada no contexto dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso que vá ser desenvolvido. O Projeto, por sua vez, deve deixar claro quais os paradigmas que dão sustentação aos seus princípios teórico-metodológicos. (NEDER, 2004, p. 152)

O Brasil, com sua dimensão continental, pode e precisa explorar muito a EaD, mas para isto será necessária uma mudança dos paradigmas educacionais, muito arraigados em relação à educação presencial. Precisamos quebrar preconceitos em relação à modalidade a distância, pois o fato de o professor estar próximo não é garantia de pleno sucesso na aprendizagem.

Para alcançar a universalização da educação, principalmente no Brasil, uma das possibilidades é o uso da EaD, que atinge um percentual maior de público com custos mais baixos, viabilizando a formação inicial e continuada, garantindo a todos a possibilidade de formação e acesso ao conhecimento.

3.3 Desenvolvimento da Educação a Distância

Nos últimos anos, no âmbito da educação a distância, a rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação, principalmente nas duas últimas décadas, permitiram a criação de novos produtos que estão reescrevendo a história dos processos de formação em EaD.

O que se percebe hoje é que a interatividade que era vista, até então, como um elemento que contribuía negativamente para a eficácia dos processos de EaD, finalmente se tornou possível, pois foram desenvolvidos novos modelos, mais abertos, mais flexíveis e ricos na exploração destes diferentes recursos tecnológicos. Ela se transformou em um agente de separação entre antigos e novos paradigmas – uma linha divisória.

A maioria das pessoas sente falta do contato entre professor e aluno que ocorre no ensino presencial, mas se não se conseguir ir além desta expectativa, realmente a EaD nunca vai conseguir superar esta “aparente distância”.

Várias pessoas têm medo das mudanças de paradigmas, sentem-se inseguras com o novo, e acabam permanecendo na vivência de práticas antigas, destacando as diferenças entre a prática docente presencial e aquela que se exercita a distância, como se entre elas houvesse um grande abismo, o que não existe, em meio ao qual se pudesse perder toda a experiência e identidade.

Mesmo distante, todo contato humano também é pedagógico. Para Demo (2000), deve-se ficar atento para o risco de se acreditar que o contato pedagógico pode acontecer apenas por meio do “estar perto” do professor e do aluno, pois a presença não é garantia de sucesso. Ainda segundo este, contato pedagógico é aquele que se estabelece com o professor, como aquele que é o facilitador que bem aprende, e o aluno é o aprendiz desse facilitador. “Aprender é profundamente competência de desenhar o destino próprio, de inventar um sujeito crítico e criativo, dentro das circunstâncias dadas e sempre com sentido solidário” (DEMO, 2000, p. 9).

O que se caracteriza aqui não é a prática docente presencial, ou a prática docente a distância, mas sim a prática docente. Uma prática docente comprometida com a formação humana para a geração de autonomia solidária, compromissada com a gestão da autonomia do sujeito. Sujeitos capazes de lidar crítica e criativamente com o conhecimento. Deve-se seguir em direção a um processo de ensino-aprendizagem focado na formação da competência humana para viver em ambientes abertos, valorizando o esboço e o desenho de futuros que não se completam. (DEMO, 2000).

Neste sentido, a evolução das tecnologias, da informação e da Web na medida em que elas possibilitam a ampliação desses espaços abertos e a aproximação das diferenças, podem contribuir muito para o estabelecimento deste contato entre professores e alunos.

Segundo Demo (2000), nas práticas educativas, os programas de formação priorizam a

aquisição linear de informações e estão aprisionados em modelos burocráticos e tecnicistas - o que não contribuem para a formação de pessoas aptas para lidar com este sentimento de incompletude das sociedades atuais. Sendo assim, nada melhor que a experiência da EaD para mostrar um novo paradigma, que lida com a ideia de passagem, com a noção de inovação e é neste desafio que deveremos investir.

3.3.1 Educação a distância e comunicação

A EaD precisa ser idealizada como elemento de um projeto político que vincule a educação com a sociedade em que o diálogo, a tolerância e o respeito às diferenças sejam defendidos e permitam uma organização social justa e democrática.

De acordo com Neder (2004), um espaço educacional pressupõe construir uma técnica capaz de possibilitar aos participantes a compreensão crítica da realidade social e atuação efetiva nessa realidade. É preciso compreender a educação como um sistema aberto e transformador que valorize a experiência de cada indivíduo envolvido. O aluno deve ser autônomo, participativo e buscar constantemente o aprender a aprender. Para ela, a EaD pode proporcionar a aprendizagem autônoma principalmente pela mediatização pedagógica.

Segundo Belloni (2001), mediatizar em educação quer dizer idealizar métodos estratégicos para usar materiais de ensino que possam potencializar a aprendizagem autônoma, incluindo neste processo a seleção e preparação de conteúdo, elaboração de procedimentos metodológicos de ensino aprendizagem centralizados no aluno, que proporcionem a autonomia do estudante, a escolha de meios e materiais adequados e concepção estratégica de uso de material e acompanhamento do desempenho, integração do aluno.

Os dois principais componentes da EaD são novas tecnologias e redimensionamento do papel do professor. Descritos por Belloni (2001) como a nova pedagogia, um é o uso cada vez maior das tecnologias no modo de produção e transmissão da informação; o outro é o redimensionamento do papel do professor que passa a ser mediatizado, produzindo conteúdos em meios tecnológicos e enviados a alunos distantes, é o mediador e também usuário.

Segundo Belloni (1999), a tecnologia mediatiza o processo de ensino-aprendizagem, potencializa as comunicações e contribui para a aprendizagem autônoma e independente. Assim vem contribuindo para as transformações das metodologias de ensino e organização do trabalho pedagógico e redefinindo o processo de comunicação educacional. A comunicação passou a ser um dos principais focos em EaD, uma vez que a relação professor-aluno se constitui por intermédio dos textos, disponibilizados pelas mídias digitais de informação e comunicação.

Belloni (2001) chama de “Educar para as mídias” o desenvolvimento de usuários críticos, ativos e criativos das tecnologias de informação e comunicação. Assim a EaD pode também ser uma possibilidade privilegiada de educação para a comunicação, que, de acordo com Costa (1993), é a orientação adequada na realização de análises críticas e coerentes, formas de expressão das relações sociais mais significativas.

De acordo com Silva (2000), é preciso transformar a comunicação de Emissão-Recepção em Participação-Intervenção, este é um dos desafios do professor. Desse modo, deve deixar de ser transmissor de conhecimento e passar a ser mediador do conhecimento, do ambiente de aprendizagem, garantindo a liberdade de participação, de interferência e o pluralismo.

Nesta nova perspectiva o conhecimento passa a ser um processo de construção, crítico, contextualizado de acordo com a realidade, estabelecido pela relação do indivíduo com a sociedade.

No espaço educacional, o professor (interlocutor), um dos sujeitos envolvidos na construção curricular, tem como possibilidade construir, ao invés de uma prática educativa unidirecional, uma prática alicerçada na bidirecionalidade, na participação livre e plural das subjetividades. (NEDER, 2004, p. 157)

Passa-se de uma modalidade comunicacional unidirecional para a modalidade interativa. As características básicas da modalidade comunicacional unidirecional são: apresentar a mensagem de maneira fechada, inflexível, linear e em sequência; o emissor se impõe ao receptor; O receptor assimila passivamente a informação.

Na modalidade comunicacional interativa estão presentes as seguintes características: a mensagem pode ser modificada, transformada de acordo com quem faz uso; o emissor é o *designer* de *software*, construtor de redes e decide as áreas de exploração; dispõe de uma série de possibilidades, espaços abertos para interações e interferências; o receptor será também coautor, co-criador da mensagem.

Martín-Barbero (2001) enfatiza o papel dinâmico do leitor, destacando que deixa de ter apenas a função de decodificar a mensagem e assume a participação na produção de significados. “Pensar o processo de comunicação, na perspectiva da relação comunicacional, portanto de comunicação interativa ou multidirecional, é imprescindível para qualquer modalidade educativa, sobretudo quando essa modalidade é a EAD.” (NEDER, 2004, p. 160)

O papel do professor, na modalidade comunicacional redimensionada, passa a ser o de levar em consideração a participação e a coautoria no processo de construção de conhecimento.

Segundo Neder (2004), o professor passa a ser:

um organizador de situações de aprendizagem, alguém que busca disponibilizar múltiplas situações que permitam a intervenção do interlocutor. Como um dos interlocutores privilegiados no processo da construção cabe ao professor possibilitar ao aluno (receptor) constituir-se também autor (emissor), crítico e criativo, de novos textos, ao mesmo tempo em que se constitui, ele próprio,

também em um aprendiz. É um processo de troca, de diálogo. (NEDER, 2004, p. 160)

A educação a distância só se desenvolve se houver um sólido processo de interlocução, e diálogo permanente entre os envolvidos na prática pedagógica, mesmo em espaços e tempo diferentes.

3.3.2 Gestão e Avaliação em EaD

A gestão em EAD procura proporcionar o implemento do projeto político-pedagógico. Deve-se estar atento para as características de sua organização e funcionamento, às relações de trabalho, aos recursos físicos, materiais e financeiros imprescindíveis na realização do curso.

A administração combina as ações e os recursos para alcançar os objetivos, busca resultados. Assim são necessários processos de decisão, acompanhamento e avaliação do que está descrito no projeto político da instituição. Então é necessário buscar transformar os objetivos em ações pelo planejamento, organização, controle e avaliação das diversas áreas e níveis da instituição.

A gestão na educação assenta-se, nesse sentido, nos princípios e diretrizes que dão sustentação a uma proposta de ação, devendo o corpo administrativo referendar-se e agir em conformidade com esses princípios. A avaliação deve constituir-se, nesse sentido, um dos elementos indissociáveis do processo de gestão. (NEDER, 2004, p. 162)

Para Neder (2004), a avaliação, como prática educativa, pode ser entendida como atividade política e sua função é propiciar subsídios para as decisões e direcionamentos a serem tomados em determinados contextos educacionais.

Mediante o processo de avaliação, os sujeitos da ação educativa devem ter uma compreensão crítica da realidade escolar em que estão inseridos, com vistas ao aprimoramento das ações propostas e vivenciadas no contexto do Projeto Político Pedagógico.

Como processo de reflexão crítica sobre a realidade, a avaliação deve buscar desvelar necessidades e problemas relativos ao trabalho educativo com o intuito de resolvê-los.

Nesse sentido, a avaliação não se limita apenas ao aspecto do rendimento escolar, devendo estar vinculada aos elementos definidores de determinada proposta educacional, tais como Finalidade, Estrutura Organizacional, Proposta Curricular, Tempo Escolar, Relações de Trabalho, Processo de Decisão e Avaliação. (NEDER, 2004, p. 163)

De acordo com Preti (1996), o processo de gestão e avaliação em EaD é mais complexo, pois exige o planejamento e elaboração de materiais didáticos específicos, a integração de “multimeios” e profissionais especialistas na modalidade. A avaliação do aluno demanda a participação tanto dos professores e alunos como de orientadores acadêmicos (tutores).

No processo de gestão e avaliação de um curso em EaD estão envolvidas duas dimensões a serem trabalhadas: a dimensão pedagógica do curso e a dimensão da organização do curso.

Para Neder (2004), a proposta pedagógica do curso precisa atender aos seguintes requisitos básicos: finalidade, objetivos e metas do curso; a proposta curricular definindo as diretrizes e princípios, conteúdo e metodologia; os materiais e recursos que serão usados; o sistema de tutoria; o sistema de acompanhamento e avaliação do curso; a equipe técnica e professores responsáveis.

Em relação à organização do curso, é importante pensar:

- o sistema de comunicação que permita uma interlocução efetiva entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa (dirigentes, professores, estudantes, orientadores acadêmicos);
- um modelo de gestão que defina como se dará a relação entre os diferentes sujeitos da ação (como será organizado o processo de decisão acadêmico-administrativo?);
- infraestrutura física (haverá centros de apoio em localidades próximas aos alunos?);
- funções dos diferentes sujeitos do processo;
- instâncias de poder onde serão decididas as questões relativas ao curso;
- como se dará o processo de distribuição do material didático do curso;
- como se dará o registro acadêmico das atividades desenvolvidas;

- os recursos orçamentários, financeiros e a infraestrutura necessária à realização do curso. (NEDER, 2004, p. 165)

Essas dimensões devem ser acompanhadas e avaliadas de acordo com as informações essenciais e com as concepções de EaD e do projeto do curso.

3.3.3 Material Didático em EaD

O projeto político pedagógico será o suporte de sustentação para a produção, seleção e organização de textos para a EaD. Os textos devem seguir as propostas curriculares, os objetivos descritos no projeto político da formação.

O material didático em EaD é balizador e dinamizador do processo de conhecimento, ajuda a determinar os aspectos de cada área de conhecimento que será trabalhado no curso, direciona a metodologia. Podem ser usados material impresso, audiovisual e multimídia.

a) Material Impresso

Os textos devem ser de natureza diversa e disponibilizados diferentes meios. Podem compor o material impresso: livros, periódicos, revistas ou jornais, etc.

Para Moreira (1998), não é possível responder com certeza se o material impresso pode desaparecer, mas a impressão em papel está cedendo espaço para outros portadores de textos, principalmente na hipermídia.

Neder (2004) coloca a importância de refletir a respeito dos tipos de textos utilizados, lembrando da natureza das linguagens verbal (oral e escrita) e da não verbal (desenhos, pinturas, fotografias, expressões faciais, gestos, etc.). Lembra ainda que devem estar

sempre vinculados ao currículo do curso e à proposta teórico-metodológica. Podem ser classificados em textos base e textos de apoio.

O texto base pode garantir a ampliação dos conteúdos mais relevantes ao curso e o processo reflexão ação dos participantes, possibilitando o diálogo entre os envolvidos e contribuindo para o processo de construção do conhecimento. Sendo marcador curricular, o texto base deve apresentar os objetivos e as explicações a respeito da organização, propostas de tarefas e pesquisas para aperfeiçoamento teórico na área de estudo e referências bibliográficas complementares. Podem ser escritos pelos próprios professores ou por autores renomados no tema.

Os professores e tutores serão responsáveis pela mediação didática no processo dialógico entre o autor e os leitores, auxiliando o processo de leitura e compreensão do texto.

De acordo com Neder (2004), ao se preparar os textos e guias didáticos, a equipe e professores devem estar atentos aos objetivos, projeto e concepção de currículo do curso. Devem lembrar ainda “que tudo que deveria ser dito ou trabalhado em uma sala de aula convencional com a presença do professor deve ser levado em consideração no planejamento de ensino através da autoaprendizagem.” (NEDER, 2004, p. 168)

Neder (2004) destaca que o professor deveria fazer a “tutoria no papel” e procurar dar maior destaque em partes que considere importante e repetindo outras; informar as diretrizes que os alunos devem seguir para melhor trabalhar com o material; determinar os objetivos de maneira clara; explicar o conteúdo de maneira simples, exemplificando para facilitar a interpretação; estimular os esforços, interação e participação constantes; promover o interesse por novas pesquisas que aprofundem os conhecimentos adquiridos; oferecer *feedback* regulamente, para que o aluno acompanhe seu desempenho.

Para Neder (2004), é preciso que sejam respondidas algumas questões a respeito dos textos:

-Audiência: para que foram escritos? É sua audiência suficientemente parecida com a dos alunos que se tem em perspectiva?

-Objetivos: são os objetivos didáticos suficientemente parecidos com os que propomos para os alunos do ensino convencional?

-Início: que conhecimentos prévios são necessários para o estudo do texto selecionado?

-Extensão: o tema resulta apropriado para os alunos? É suficientemente amplo, profundo, preciso e atualizado?

-Enfoque didático: ensina ou simplesmente atua como referência de reforço de algo aprendido em outro lugar? Está orientado para estudantes que trabalham sem a presença constante do professor ou tutor?

-Estilo: o estilo do material se ajusta aos alunos? é atrativo, tem uma boa estrutura textual? É interessante? (NEDER, 2004, p. 169)

b) Material Audiovisual

De acordo com Ferrés (1998), audiovisual se refere aos meios e às obras que são apresentados pela interação de imagem e som. Alguns exemplos são o cinema, vídeos e televisão. Para ele o audiovisual está intimamente ligado ao desenvolvimento de novas tecnologias.

Nos projetos de EaD são muito bem aproveitados no planejamento e na produção de textos audiovisuais que possibilitam ao aluno aprofundar seus conhecimentos. Devem estar relacionados ao projeto político e ao currículo do curso. “A forma como são produzidos e utilizados evidenciam, com certeza, posicionamentos teórico-metodológicos de seus autores ou de professores que os utilizam. ” (NEDER, 2004, p. 170)

Os textos audiovisuais utilizam ao mesmo tempo fontes visuais e sonoras para processar a informação. Resultam da interação entre a imagem, música, texto verbal, sons, etc.

Nader (2004) destaca algumas dimensões da área da comunicação e informação que contribuem para as análises, escolhas e organização de tipos de textos e elementos para projetos em EaD:

a) **Áudio:** geralmente professores subestimam a contribuição que sons, música e a linguagem verbal oral (fala) podem trazer para a educação a distância. Os recursos de áudio podem chegar de diversas formas até o aluno. O telefone pode ser usado para uma interação com os alunos, mediante o sistema tradicional, com diálogo individual ou com a interação em grupo através de múltipla conferência telefônica. Há possibilidade, ainda, de o professor ter acesso a emissões de rádio, que potencialmente tem a capacidade de chegar a grandes audiências. E a utilização de materiais previamente gravados;

b) **Vídeo:** a televisão é um meio fecundo e flexível para a educação e a formação, embora o acesso dos professores a uma transmissão televisiva seja muito limitado. Por isso, destaca que, com gravadores de vídeo, é possível recorrer a textos em cassete de vídeos e programas emitidos normalmente pela televisão. Eu destacaria, aqui, a possibilidade de utilização de vídeos com filmes que podem ser selecionados pelos professores para auxiliar no aprofundamento e discussões de determinados assuntos. (NEDER, 2004, p. 171)

É bom lembrar que a escolha e organização dos roteiros ou propostas de estudos devem sempre estar vinculadas à proposta político-pedagógica do curso.

c) Material Multimídia

De acordo com Álvares (1994), a possibilidade de digitalização dos diversos sinais elétricos e sonoros representa um dos avanços tecnológicos mais importantes dos últimos anos, pois tem sido possível traduzi-los em código digital, o que torna a informação muito mais variada.

Imagens fixas, imagens em movimento, som, dados alfanuméricos podem ser gravados em um mesmo suporte físico e, conseqüentemente, ser reproduzida simultaneamente. Esse fenômeno é o que é denominado de multimídia. Por multimídia deve ser compreendida, portanto, a possibilidade de se integrar imagem (fixa ou em movimento), som, voz, desenho, letras, números, etc, todos eles gerenciados por um computador ou pelo menos um processador. A multimídia permite a interatividade. Dentre os suportes para textos multimídia, os CD-ROM (Compact Disc Read Only Memory) (NEDER, 2004, p. 172)

A produção de textos multimídia pode exigir trabalho em equipe. Esta equipe se compõe de desenhistas, programadores visuais e técnicos computacionais e o professor que definirá os textos, as imagens e sons que estarão no texto multimídia.

A *web* permite a produção de textos que combinam multimídia e hipertexto. No hipertexto a leitura não é linear, os documentos podem ser conectados a outros de diversos autores que enriquece o texto e a leitura, assim o leitor terá posição ativa.

Na realidade, com o fenômeno internet, abriu-se um mundo de possibilidades para projetos educativos, sobretudo para a educação aberta e a distância, não só em termos de produção e utilização de material multimídia para o ensino, mas, sobretudo, em razão das possibilidades da interação professor-aluno e da participação ativa do aluno na construção curricular. (NEDER, 2004, p. 174)

A EaD permite variadas possibilidades de planejamento e produção de material didático. Todo material didático deve ser elaborado levando em consideração as dimensões essenciais para os diversos tipos de textos.

3.4 A metodologia utilizada na modalidade EaD

A evolução das tecnologias levou ao desenvolvimento de novos produtos que maximizaram a efetividade dos programas de EaD, principalmente os assistidos por computador. Desenvolveram-se novos modelos mais eficazes e mais propícios ao trabalho com a interatividade, ambientes colaborativos orientados por diferentes recursos tecnológicos que possibilitam não só o acesso, mas também o tratamento e a difusão de todo tipo de informação que possa ser digitalizada. Isso acabou contribuindo para a formação da nova expressão da EaD, tornando-a mais dinâmica, ampliando seu o campo de atuação e contribuindo para o aumento da credibilidade nesta modalidade de ensino.

A EaD é um processo de ensino-aprendizagem em que o sujeito é capaz de gerenciar o acesso que pode ter às informações e definir estratégias próprias de aquisição de conhecimento, garantindo sua autonomia e independência.

Cabe lembrar que, se no ensino presencial o planejamento adequado é importante, já em EaD torna-se fundamental e deve ser um planejamento levado muito a sério e cuidadosamente elaborado antes do processo pedagógico ser iniciado. Ele não deve ser considerado apenas uma lista dos conteúdos a serem aplicados, mas sim um processo de elaboração preocupado em garantir a aprendizagem efetiva e a qualidade.

Conforme Souza (1999), O planejamento em metodologia EaD se compõe em três níveis hierárquicos. O primeiro é referente à concepção do curso, contemplando justificativa, objetivos, contexto e público. Neste momento são definidos os conteúdos, a sequência e metodologia. O segundo nível é a elaboração do material pedagógico. Neste nível são definidas as maneiras de comunicação, estratégias, linguagens audiovisuais e ferramentas de aprendizagem. No terceiro nível envolve o processo de avaliação tanto do aluno como do curso. Por fim se apresenta a necessidade de validação do material.

Para se atingir as metas pretendidas com o uso da EaD, as equipes de trabalho devem ser multidisciplinares. De acordo com Santos (2003), a equipe multidisciplinar deve ser composta por profissionais de diversas especialidades, como, por exemplo, o conteudista, a web roteirista, o *webdesigner*, o programador e o *designer* instrucional (DI), profissional vinculado à área de Educação, responsável por planejar, desenhar, desenvolver, implementar e avaliar cursos *on-line*, cujas competências se articulam num processo de criação interativo e interdisciplinar.

Aqui nota-se a forte presença do *Designer* Instrucional Virtual que vai coordenar, junto à equipe, o processo de elaboração e construção do curso, garantir a interação da equipe e o atendimento de todas as etapas de elaboração e execução deste.

O DI é o responsável pela adaptação de conteúdos educacionais para a metodologia a distância, com o objetivo de potencializar a aprendizagem por meio das vias tecnológicas. Deve conhecer as diferentes teorias de aprendizagem para que possa escolher a que melhor se ajusta aos objetivos de cada curso. Deve ainda usar materiais didáticos desafiadores, despertando o interesse e estimulando a inteligência do aluno, incentivando a pesquisa, a colaboração e a cooperação por meio da Internet.

Outra etapa muito importante no processo de elaboração de um curso virtual são os mecanismos de avaliação, tanto a avaliação do aluno como do curso como um todo. De acordo com Luckesi (2002), as avaliações podem ser: diagnósticas, formativas e somativas.

A avaliação diagnóstica mostrará a situação de aprendizagem, a presença ou ausência de

conhecimentos e habilidades, muitas vezes buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Ela pode ser usada em qualquer momento do curso para redefinição de metas e verificação do andamento do projeto.

A avaliação formativa ou processual geralmente tem o propósito de informar o professor e o aluno sobre os resultados da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem para possibilitar a reformulação e garantir o alcance dos objetivos. Pode ser feita de maneira formal ou informal no dia a dia da sala de aula.

A avaliação somativa é o somatório dos resultados obtidos ao longo do curso, por isso geralmente é aplicada ao final do curso para a tomada de decisões sobre aprovação ou reprovação.

Para Franco (2006), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são sistemas computacionais disponibilizados na Internet para dar suporte às atividades mediadas por tecnologias de informação e comunicação e sua construção, por meio do uso de instrumentos computacionais, possibilita o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal.

Ainda de acordo com Franco (2006), existem diversos ambientes para elaboração de cursos a distância, *softwares* desenvolvidos por universidades e grupos de pesquisa. Dentre eles se destacam o TelEduc, criado na UNICAMP, o Moodle, projeto em desenvolvimento contínuo criado em 2001 que se baseia no construtivismo, o AulaNet, criado na PUC RJ. Todos têm a característica comum de serem plataformas abertas (uso livre). Já o Blackboard e mais recentemente o ECLASS são plataformas proprietárias.

Em anexo apresentamos modelos de telas dos softwares mais conhecidos, salientando que todos eles apresentam ferramentas de fácil utilização, grande capacidade de interação e comunicação síncrona e assíncrona¹.

¹ Na comunicação síncrona todos os participantes realizam as atividades em horários específicos, em tempo real, apenas em espaços diferentes, os participantes interagem favorecendo a solução de dúvidas e o senso de comunidade. Na

3.5 A atuação do tutor em EaD

O processo educativo se compõe de diversos elementos, entre eles a orientação acadêmica que permite a (res)significação na educação a distância e contribui para ajudar a romper a noção tradicional de tempo/espaço.

O tempo e o sujeito se constituem mutuamente, assim cada sujeito tem seu tempo. A orientação acadêmica possibilita a garantia do respeito ao tempo de cada um, o respeito às diversidades e singularidade de cada grupo e/ou indivíduo. O diálogo entre aluno e tutor deve ser individualizado.

Em educação a distância, a interação aluno/tutor é exclusiva. O professor ou tutor devem estar permanentemente em contato com o aluno, em um processo dialógico, em que o percurso, as expectativas, as realizações, dúvidas e dificuldades contribuam para a dinamização do processo de construção do conhecimento.

Assim, o número de alunos por tutor não deve ser muito grande, para permitir maior interlocução, o respeito às diversidades dos alunos e também especificações do programa do curso.

É preciso que o tutor possa participar de momentos da organização, das avaliações dos programas, passando a ser sujeito na construção do currículo do curso. Durante o período de planejamento, o tutor participara das discussões com os professores sobre os conteúdos das disciplinas, os materiais didáticos, as propostas metodológicas, os processos de acompanhamento e avaliação de aprendizagem.

comunicação assíncrona a atividade pode ser realizada conforme a disponibilidade do participante, em espaço e tempos diferentes, dando mais flexibilidade e autonomia ao participante.

Durante o curso, o tutor acompanhará o percurso do aluno, orientando sobre as formas de estudo, respondendo e esclarecendo dúvidas, sugerindo bibliografias complementares, auxiliando na realização das tarefas e exercícios. Estimulará, motivará e contribuirá para a ampliação das capacidades acadêmicas e autonomia do aluno.

O tutor deve registrar todo o processo de acompanhamento dos alunos, participar da avaliação do curso e de aprendizagem dos alunos. Assim, sua formação deve ser especial, em relação aos marcos político-pedagógicos da educação a distância e das propostas teórico- metodológicas do curso.

Segundo Nader (2004), a atuação do tutor se desenvolve no nível da análise e avaliação dos cursos e da modalidade a distância e no nível de do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Destaca algumas de suas funções:

- apontar as falhas no sistema de orientação acadêmica;
- avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos;
- participar do processo de avaliação do curso. (NEDER, 2004, p. 189)

Em relação à dimensão de acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, estas são as algumas das funções do tutor:

- participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- realizar estudos sobre a educação a distância;
- conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático;
- auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- auxiliar o aluno em sua auto-avaliação;
- detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;

- estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
- participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso. (NEDER, 2004, p. 189)

4 DIVERSIDADE CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EaD- FUMEC

Neste capítulo serão analisados o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia EaD da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde (FCH), da Universidade FUMEC, a grade curricular, as ementas e as entrevistas realizadas com a coordenadora e professoras do curso de Pedagogia, buscando identificar a presença da diversidade cultural. Busca fazer uma comparação com documentos legais que apontam aspectos da diversidade cultural a serem incorporados na educação e indicar incorporações, aproximações, distanciamentos, apropriações, regularidades e singularidades sobre a diversidade cultural no curso de Pedagogia.

4.1 O curso de Pedagogia da FCH-FUMEC

O curso de Pedagogia da FCH-FUMEC foi implantado em 1971. Em 1981 foram elaboradas as diretrizes para a melhoria do curso, o currículo foi ajustado e o estágio regulamentado. Ao longo de sua história, o curso passou por várias reformulações para atualização e aprimoramento. Em 2015, houve o encerramento do curso na modalidade presencial, dando início à modalidade EaD, atendendo aos movimentos e transformações sociais e tecnológicas.

Ele é realizado em quatro anos, adota processos educacionais flexíveis e é gerido pela FUMEC Virtual. O aluno de pedagogia EaD pode cursar como disciplinas eletivas qualquer disciplina dos cursos de graduação da FUMEC Virtual ou presencial, incluindo disciplinas de nivelamento acadêmico. Adota o ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido no Moodle, e proporciona práticas participativas e colaborativas. O Moodle é um ambiente que utiliza uma metodologia que contempla e promove práticas participativas dos alunos de forma efetiva e provocadora, disponibiliza o acesso aos cadernos didáticos das disciplinas e também aos recursos comunicacionais de interação com colegas, professores, tutores e assessoria pedagógica, como fórum, chat, mensagem, biblioteca, fale com o coordenador, dentre outros.

Disponibiliza os módulos de estudo, possibilita o envio de dúvidas sobre o conteúdo para o professor do curso e o uso de recursos de comunicação e interação síncronas e assíncronas para facilitar o processo de aprendizagem. O software LMS (Moodle) é oferecido pela FUMEC Virtual via internet para os alunos como recurso para intermediação com os professores orientadores de aprendizagem e também para realização de atividades avaliativas. São utilizadas formas de comunicação assíncronas e síncronas. As primeiras caracterizam-se pelo uso do Fórum, ambiente de grupo, e-mails e tira-dúvidas. A comunicação assíncrona possibilita o desenvolvimento de diálogos em tempos diferentes, ou seja, as discussões entre alunos e professores seguem as disponibilidades de cada um dos envolvidos.

Já as formas síncronas devem ser organizadas e divulgadas para garantir que todos participem, uma vez que acontece em um mesmo horário para todos os envolvidos, por exemplo, os chats. (PPC FUMEC, 2016, p. 141)

O trabalho interdisciplinar é bastante explorado no curso como nos estágios supervisionados, no TCC e na atividade chamada “Desafio Interdisciplinar” assim descrita no PPC:

trata-se de uma questão problematizadora, construída e apresentada de modo interdisciplinar, que envolve duas ou mais disciplinas. O objetivo da atividade Desafio é partir dos conhecimentos prévios e proporcionar o acesso aos conhecimentos tratados nas disciplinas, bem como ampliá-los. Os Desafios também tematizam a relação teoria e prática, contextualizado com a realidade socioeducacional. Para auxiliar o aluno a solucioná-lo, propõe-se a realização de fóruns durante o desenvolvimento das disciplinas, abordando os pontos-chave para sua resolução. (PPC FUMEC, 2016, p. 31)

O curso proporciona ao aluno uma série de outras atividades e estratégias didáticas, baseadas na perspectiva de metodologias ativas, seguindo o princípio andragógico da aprendizagem do adulto, como, por exemplo, cadernos didáticos e livros, fóruns, encontros presenciais, seminários, tira-dúvidas, atividades avaliativas virtuais, desafio interdisciplinar, provas presenciais e exame especial, grupos de pesquisa, extensão. Tais atividades são planejadas para que o aluno exerça sua capacidade de conhecer e interagir com o ambiente, com os colegas, professores e tutor. Apresentaremos a seguir as principais ferramentas de conteúdo e avaliação utilizadas pelo curso.

4.1.1 Ferramentas do curso de Pedagogia Ead-FUMEC

- a- Cadernos didáticos e livros: são produções em que são compilados os conteúdos; são disponibilizados no AVA, na biblioteca virtual e também são distribuídos

- em sua forma impressa.
- b- Vídeos educativos: são vídeos gravados pelos professores e têm o objetivo de aprofundar pontos importantes, diversificar o conteúdo abordado em cada disciplina. Permitem o aprofundamento dos conteúdos e não simplesmente uma tradução do conteúdo da apostila;
 - c- Fóruns: espaços de discussão interativos. Ocorrem ao longo do curso, no AVA. Atendendo às necessidades pedagógicas específicas de cada disciplina, potencializam a interação, o debate e reflexão entre alunos, tutores e professores.
 - d- Plantões: Encontros presenciais realizados pelos professores, seguindo o calendário. Nos encontros, são discutidos os conteúdos das disciplinas e explicadas as atividades propostas no AVA.
 - e- Seminários, relatos de experiências e oficinas: têm caráter científico ou cultural, são realizados por meio de exposição, debate e discussão de temas específicos. Eles acontecem de acordo com a necessidade pedagógica do curso, professores e alunos.
 - f- Tira-dúvidas: é o sistema usado para esclarecer dúvidas com o professor e/ou com os tutores a distância, disponível no AVA e devem ser respondidas pelo(s) professor(es) e tutor(es) nos dias úteis, em até 48 horas.
 - g- Atividades avaliativas virtuais: cada disciplina propõe atividades avaliativas virtuais diversificadas que podem ser nas modalidades objetivas ou de desafio interdisciplinar.
 - h- Provas presenciais (regular e 2ª chamada): cada disciplina terá uma avaliação presencial por semestre, previstas no calendário letivo; são realizadas em dois sábados no fim do semestre, correspondendo a duas avaliações por sábado. A prova de 2ª chamada pode ser solicitada pelo aluno quando não puder comparecer nas datas previstas. A complexidade das questões avaliativas segue o modelo ENADE. As avaliações são compostas por questões objetivas e

dissertativas.

- i- *Chats*: Espaços de bate-papos. São síncronos. A interação se dá em tempo real, “instantâneo”. O curso oferece plantões de atendimento presencial e *on-line* com os professores de cada disciplina e pode-se usar o *chat* nesses atendimentos.
- j- Ambiente de Grupo e Área de Publicação: recursos de comunicação e interação dos alunos que propiciam um espaço de conhecimento compartilhado em que podem construir, modificar e integrar ideias, partilhando com outros alunos temáticas e situações que exijam envolvimento; um espaço para pensar e refletir acerca de seus procedimentos e de suas aprendizagens.

4.1.2 A avaliação da aprendizagem e o estágio curricular no curso de Pedagogia EaD da Universidade FUMEC

O curso considera a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, um componente inerente do processo pedagógico, elemento da dinâmica da prática pedagógica e todos os atores devem estar envolvidos.

O que e como avaliar são questões decorrentes dos componentes pedagógicos, como os objetivos, conteúdos de ensino, metodologia e meios utilizados para a dinâmica da sala de aula e devem responder às finalidades filosóficas e políticas de todo o projeto pedagógico que se propõe desenvolver.

A avaliação é o fio condutor e realimentador de toda a trama do tecido pedagógico, isto é, é através dela que se pode perceber e visualizar o indispensável, analisar as fragilidades e alimentar e reforçar os aspectos positivos do processo pedagógico: ação – reflexão - ação. (PPC FUMEC, 2016, p. 149)

A avaliação, no curso, assume um caráter diagnóstico, pretende identificar incongruências e promover as mudanças necessárias ao processo, como enfatiza o projeto pedagógico do curso:

O redimensionamento da cultura da avaliação a partir destes parâmetros torna-se premente para que, em sua trajetória, o curso de pedagogia EaD cumpra sua função social, no exercício de uma prática emancipatória, que deverá ser aperfeiçoada pelos egressos enquanto profissionais.

Neste sentido, a cultura da avaliação deverá se moldar às novas exigências do conhecimento, que preveem a intervenção na realidade como um elemento fundante da relação pedagógica baseada no conceito ação - reflexão - ação; assim a reflexão sobre a prática ou sobre a realidade será aliada a uma ação transformadora e transformada. (PPC FUMEC, 2016, p. 150)

Para o curso, a avaliação deve ser um processo de investigação contínuo e dinâmico da ação pedagógica, chamado por Dalben (1997) de sentimento da avaliação. O professor acompanhará o processo, coletando dados, informações, fazendo registros, investigará pontos de atenção e alterações necessárias. O aluno é sujeito deste processo e ajudará no processo de definição das necessidades.

Essa perspectiva de avaliação é, portanto, reflexiva e investigativa, o que traz à tona discussões que vão desde a formação dos profissionais do ensino até as condições objetivas de trabalho, a organização da escola e sua relação com o conhecimento e com a sociedade. (PPC FUMEC, 2016, p. 152)

A avaliação é entendida na perspectiva reflexiva e investigativa, o que leva a considerar importância da formação dos profissionais do ensino, as condições objetivas de trabalho, a organização escolar e a relação com o conhecimento e com a sociedade. A avaliação respeita os parâmetros legais de 60% de aproveitamento e 75% de frequência.

O processo de avaliação inclui atividades objetivas, Desafio Interdisciplinar, fóruns, relatórios, apresentação de trabalhos, provas, atividades teórico-práticas e trabalhos de conclusão de curso. O aluno pode acompanhar seu desempenho pelo portal Sinef e também pelos recursos de comunicação disponíveis no ambiente virtual. Um exemplo é o relatório geral de seu desempenho em todas as disciplinas.

O TCC é uma atividade curricular obrigatória, conforme as determinações da Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006, e no curso se constitui pela elaboração de um artigo científico. Tem por objetivos

promover a investigação, análise, compreensão, interpretação, avaliação e

dissertação, na perspectiva de diferentes teorias, situações do exercício profissional e temáticas no campo da educação; incentivar a utilização dos conhecimentos construídos ao longo do curso para um posicionamento crítico, participativo e comprometido com uma atuação ética e solidária; promover o aprofundamento temático dos conhecimentos e saberes produzidos ao longo do curso; possibilitar a apropriação crítica do conhecimento e a interdisciplinaridade, a partir da fundamentação teórica e prática; possibilitar uma conclusão de curso satisfatória do ponto de vista acadêmico e de realização pessoal. (PPC FUMEC, 2016, p. 156)

O estágio curricular supervisionado segue duas dimensões: observação e intervenção. Na observação o aluno observa o cotidiano da instituição, sua organização e gestão, a sala de aula e as relações escola-comunidade. Na intervenção o aluno atuará nas atividades de docência, na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na elaboração de projetos educacionais em setores empresariais, ambientais, hospitalares, clínicos, sociais, governamentais e da educação a distância.

4.1.3 A diversidade cultural no curso de Pedagogia EaD da FUMEC

A partir de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia passam a exigir que a formação do Pedagogo seja voltada para a diversidade cultural, destaca a importância de o professor estar preparado para lidar com os diversos aspectos da diversidade cultural brasileira. Sua formação visa à contribuição para a emancipação e ressignificação das diversas culturas da sociedade brasileira, sendo capaz de uma práxis ética, justa, que possibilite o diálogo, o respeito, a solidariedade e o reconhecimento da diversidade. Assim, o curso de Pedagogia pretende formar Pedagogos capazes de atuarem com a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Para Santomé (1995), o saber e conhecimento construídos em sala de aula devem se constituir uma forma de construção de significados, de reforço dos interesses sociais, de identificação das relações de poder, de experiências significativas culturais e políticas. Assim, as disciplinas de um curso de Pedagogia devem retratar esse tipo de experiência.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia dão autonomia para a inserção de disciplinas nos cursos de maneira a facilitar o atendimento da diversidade do

contexto local, e, assim, contemplar as dimensões territoriais brasileiras. Entretanto, os conteúdos exigidos por Legislação são mais contemplados no currículo em detrimento daqueles conteúdos relacionados à diversidade que não são exigidos legalmente. De acordo com a CONEB (BRASIL, 2008), o desconhecimento da diversidade pode gerar o erro de se tratar as diferenças de maneira discriminatória, contribuindo para o aumento das desigualdades, propagadas pelas relações assimétricas em relação aos diversos grupos minoritários presentes na sociedade brasileira.

Para verificar os marcos de diversidade cultural no curso de Pedagogia EaD da Fumec foi adotada como metodologia a análise do projeto pedagógico do curso (PPC) e das entrevistas feitas com a coordenadora, professoras e tutora do curso. O curso se organiza em três núcleos: I- núcleo de estudos básicos; II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III- núcleo de estudos integradores, em atendimento ao artigo 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução nº 1,15/05/2006).²

Os núcleos se estruturam pelas disciplinas oferecidas ao longo do curso, buscando contemplar a formação integral do futuro pedagogo. Um quadro indicativo das disciplinas ofertadas encontra-se no Apêndice.

Do quadro de disciplinas ofertado pelo curso foram selecionadas para investigação as disciplinas *Humanidades*, que é ofertada no 1º período e *Currículos, cultura e diversidade*, oferecida no 5º período. A escolha da primeira se deu por considerarmos que a cultura em sua forma plural deveria aparecer em uma disciplina com tal título. Para a Sociologia, as Humanidades seriam o estudo da diversidade cultural dos povos no tempo. A segunda foi escolhida por ela já conter em seu próprio título o termo “diversidade”. Das disciplinas escolhidas foram analisados a ementa, a bibliografia básica e a bibliografia complementar, buscando identificar em tais elementos as marcas da diversidade cultural.

² Cf. anexo

O curso de Pedagogia da FUMEC oferece as seguintes disciplinas que envolvem aspectos específicos da diversidade: *Educação Bilíngue e língua brasileira de sinais – libras*, 3º período; *Currículos, cultura e diversidade*, 5º período; *Educação de jovens e adultos*, 6º período; *Educação das Relações Étnico-raciais*, 8º período. A disciplina específica de diversidade cultural oferecida é a disciplina *Currículos, cultura e diversidade*, com carga horária de 80 horas. Seu conteúdo busca a conceituação, complexidade e bases teóricas da educação para a diversidade cultural e a aceitação do diferente como base da diversidade cultural. Discute a diversidade cultural e inclusão social. Traz um breve histórico da formação da cultura brasileira, da Legislação de diversidade cultural e fomenta a elaboração de projetos de educação para a diversidade cultural para educação infantil e ensino fundamental.

Na bibliografia básica, os temas trabalhados são reflexões sobre o currículo e a prática, as fronteiras do discurso educacional e suas políticas, a cultura e a sociedade. Na bibliografia complementar é apresentado o cotidiano escolar e formação do professor, a legislação, didática, conteúdo/método, a importância da compreensão para a transformação do ensino.

A relação entre a cultura e prática escolar, valores sociais e a cultura escolar também são contemplados. A bibliografia básica aborda a diversidade no mundo contemporâneo, o jogo das diferenças e o multiculturalismo. A bibliografia complementar aborda o currículo, o multiculturalismo na América Latina e o multiculturalismo e a escola.

Na disciplina *Humanidades*, com carga horária de 80h, o conteúdo dos temas de diversidade não é trabalhado diretamente, entretanto surge transversalmente ao trabalharem os Fundamentos da Sociologia: a perspectiva sociológica e os conceitos sociológicos básicos. A disciplina inicia-se com o conceito de ciência e são estudados os clássicos da Sociologia: Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber. Estuda-se ainda a sociedade brasileira: colonialismo, escravidão, formação do povo brasileiro, relações étnico-raciais, ações afirmativas étnicas – negros e indígenas; as questões da exclusão

social e da desigualdade social: população brasileira, censo IBGE 2010, tipos de exclusão; Direitos Humanos; os temas contemporâneos da Sociologia: cidadania, espaço público, meio ambiente e sustentabilidade; a vida cotidiana: sociedade de consumo e consumidores; o entendimento das organizações, das Instituições; a sociedade contemporânea - diversidade cultural.

A bibliografia básica se baseia em textos e autores contemporâneos que estudam a sociedade, cultura, sociologia. Na bibliografia complementar são trabalhados conceitos de consumo, mercadoria, desigualdade social, sociedade da informação, sociedade contemporânea.

A análise das ementas do curso demonstra que é reconhecida a importância de oferecer disciplina específica sobre a diversidade cultural no currículo do curso de Pedagogia, além de trabalhar transversalmente os temas de diversidade ao longo de todo o curso.

A disciplina específica sobre diversidade permite aprofundar o conteúdo, os conceitos de diversidade e seus diversos aspectos presentes na sociedade brasileira. Estão perceptíveis no conteúdo e na bibliografia os principais aspectos da diversidade cultural.

Também estão incluídos ao longo da formação, nas práticas escolares e no currículo, refletindo o compromisso com a qualidade do profissional formado. Os futuros profissionais são desafiados a refletir sobre seu processo de formação e sua futura prática pedagógica, são estimulados a participarem de grupos de pesquisas, e atividades interdisciplinares.

O currículo e a organização do curso visam formar o perfil do Pedagogo pautado pela diversidade cultural, já que o tema pode ajudar a repensar o papel do educador como profissional de cultura e despertar nos educadores que as diferenças fazem parte da relação com os alunos e que todos são diferentes. Estas diferenças de nacionalidade, sexo, idade, gênero, crença, classe social fazem parte do cotidiano social.

Segundo Canen e Oliveira (2000), a educação não pode se omitir em relação ao aumento crescente da intolerância em relação ao “diferente”. A formação de professores deve buscar responder as questões multiculturais, o reconhecimento da diferença e a superação da discriminação, formando um professor consciente de seu papel social.

O curso oferece ainda a disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, com carga horária de 80 horas, oferecida no 8º período. Seu conteúdo é voltado para a introdução à Educação das Relações Étnico-Raciais; Nele são discutidos a fundamentação legal para Educação das Relações Étnico-Raciais, o trabalho com as Histórias, culturas e sociedades africanas, o negro na sociedade brasileira, a literatura africana e afro-brasileira, as relações raciais no Brasil, as contribuições da matriz africana para as artes brasileiras, a resistência negra no Brasil, a arte e a cultura africana e afro-brasileira, as culturas indígenas no Brasil.

A disciplina pretende preparar o pedagogo para perceber e se conscientizar de como se formaram as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e as causas das desigualdades sociais perpetuadas entre as diferentes etnias nacionais.

No processo de formação do Estado Brasileiro foi se construindo o mito da democracia social e as políticas de “branqueamento” da população negra provocaram desigualdades e discriminação étnica no Brasil. Os reflexos são percebidos atualmente. Oliveira (2001) lembra que a história do Brasil foi marcada pela colonização, escravidão e autoritarismo que aumentaram a cultura da violência e exclusão social.

A disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais* pode ajudar o futuro o Pedagogo a estar atento às diferenças raciais, à desconstrução dos estereótipos raciais e à percepção do racismo, passando a entender a importância do trabalho comprometido e crítico com as populações de realidades econômicas e sociais diferentes, valorizando e respeitando a contribuição cultural das diversas etnias presentes no Brasil.

A bibliografia básica se compõe do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e a lei 10.639. A bibliografia complementar conta com temas como os desafios e perspectivas para o trabalho docente com relações étnico-racial, inclusão, equidade, formação de professores, desigualdades de gênero e raça.

A disciplina atende a Lei 10.639/2003 que tornou o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório. É importante destacar que o oferecimento da disciplina não deve ser apenas para cumprir a lei, mas para ajudar o aluno em seu processo de formação e percepção dos preconceitos e discriminações da população marginalizada e na percepção de como a sociedade brasileira está organizada política, econômica e culturalmente.

Segundo Santomé (1995), a escola ainda se mostra como um local de poucas experiências e reflexões a respeito da educação contra o preconceito racial, entretanto pode ser um espaço para a construção destas reflexões, permitindo a educação para o antirracismo e programas multiculturais nas escolas.

Além das disciplinas específicas da diversidade cultural presentes nas ementas do curso de Pedagogia, aspectos da diversidade cultural estão presentes no conteúdo e bibliografia de diversas disciplinas. De acordo Santomé (1995), a política educacional que pretenda resgatar as culturas silenciadas não deve se basear em ações isoladas, mas presentes no currículo ao longo do ano, nas atividades acadêmicas e nos recursos didáticos.

É preciso que o sistema educacional contribua para incluir o "diferente" no mundo, auxiliado pelo conteúdo que atenda aos diversos aspectos da diversidade cultural, oferecido em disciplinas específicas da diversidade cultural e também presente nas outras disciplinas do currículo do curso de Pedagogia. O tema diversidade deve estar incorporado na formação do pedagogo e na educação, seu campo de atuação.

Por isso, é tão importante a formação continuada para os formadores dos Cursos de Pedagogia, como ponto principal no fomento da qualidade da profissão docente e da educação intercultural. Segundo Nóvoa (1992), não existe qualidade de ensino, reformas educativas ou inovação pedagógica sem a formação de professores adequada. E a formação inicial e continuada de profissionais da educação deve ser comprometida com o reconhecimento da diversidade para a superação das desigualdades constatadas no interior do sistema de ensino, visando à qualidade da educação.

4.1.4 Análise das entrevistas com a coordenadora e professores do curso de pedagogia FUMEC

Nos depoimentos, os entrevistados foram unânimes quanto à percepção da importância de se preparar os futuros pedagogos para lidar com a diversidade, mesmo com aqueles aspectos da diversidade que não estejam presentes efetivamente na grade curricular, e que existe a necessidade de constante aperfeiçoamento dos profissionais da educação para evitar a perpetuação do preconceito e da exclusão das culturas minoritárias, evitando também a imposição da cultura dominante.

Como profissionais fundamentais na construção e democratização do conhecimento, os professores devem ter formação adequada e de qualidade. Neste sentido, Kadlubitski e Junqueira (2009) destacam a importância de que todas as especificidades do tema da diversidade sejam consideradas na formação do professor, para que haja a disseminação, o respeito, a valorização, a defesa dos direitos e o reconhecimento das diferenças presentes na sociedade brasileira. Seguindo o mesmo raciocínio, Moreira e Silva (2002) colocam que os programas de formação de professores devem se preocupar em formar intelectuais críticos capazes de lidar com a liberdade, a democracia e de buscar a justiça social.

Segundo Geertz (1989), o homem está vinculado às teias de significados que teceu. Significa que a cultura de cada povo é uma complexa rede de elementos que se

relacionam e carregam significados que surgem como sinais, signos, símbolos, rituais, códigos. Trazem sentidos característicos que precisam ser interpretados e decifrados pela própria cultura, sem comparações e hierarquização de valores.

Nas entrevistas, a coordenadora e os professores do Curso de Pedagogia da FUMEC foram questionados a respeito do que entendiam por diversidade cultural. Pretendíamos identificar a concepção dos entrevistados sobre a diversidade cultural e se eles identificavam relações desta questão com o curso de formação de professores.

Os resultados das entrevistas demonstram que os entrevistados entendem a diversidade cultural como respeito às diferenças culturais existentes na sociedade brasileira, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Diversidade cultural são as muitas possibilidades que as pessoas têm de ser e estar no mundo, que podem estar influenciadas diretamente pelo lugar, pela família, pela época histórica, pela região do país, estado e cidade em que vivem, porque as pessoas circulam pelo mundo e vão construindo suas culturas, faz parte do indivíduo e é construída na sociedade influenciada por diversos aspectos, mas também se manifesta de diferentes formas. (Professora).

É estar atenta à produção de símbolos, representações e expressões que correspondem à ética, à política e à estética da sociedade em que estamos inseridos. (Professora).

As respostas mostram que as entrevistadas entendem a diversidade cultural como o respeito e reconhecimento das diferentes culturas presentes na sociedade, admitindo que não existem culturas melhores ou piores, mas sim culturas diferentes que podem ter convivência harmoniosa.

Nas entrevistas, ao falarem sobre o que entendem por diversidade cultural, as entrevistadas não especificam os diversos aspectos dela. Entretanto, uma das

entrevistadas cita que a inclusão da diversidade está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006:

Entendo que diversidade cultural seja a diversidade étnica, a inclusão, enfim as diferentes potencialidades de todos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 reforça que é importante considerar o tema da diversidade no Curso de Pedagogia, para que o pedagogo se sinta preparado para trabalhar com questões como étnico-cultural, inclusão e outras, que estão na escola (Professora).

De acordo com a professora, os diversos aspectos da diversidade cultural precisam ser trabalhados nos cursos de Pedagogia, pois estão presentes nas escolas e na sociedade. Assim, em sua atuação contará com subsídios para conviver com as diferenças e atuar na desconstrução de estereótipos, de preconceitos e exclusão, ajudando na construção de uma sociedade mais igualitária.

Assim, estimular a reflexão a respeito de que conhecimentos são importantes nos currículos e discutir suas implicações no cotidiano pode contribuir para que os profissionais da educação tenham um olhar crítico sobre os conhecimentos que são valorizados na escola e quais precisam ser inseridos para respeitar a diversidade cultural.

Atualmente o debate sobre a diversidade cultural está presente em espaços educacionais como congressos, seminários e na sociedade, mas isso não garante que ela seja compreendida. É o que nos mostra um outro depoimento:

A diversidade hoje em dia está presente, o que não significa que seja de fato entendida. Os preconceitos continuam. Embora se tenha muitos avanços a diversidade ainda gera problema na sociedade e na escola (Professora).

Para essa professora, a diversidade cultural está presente teoricamente, mas, sem a conscientização sobre o tema, a discriminação continua, principalmente em relação à etnia, classe, gênero e religião. Cabe então à instituição escolar contribuir para esta conscientização.

Uma outra professora destaca que a Constituição de 1988 propõe a incorporação da diversidade na educação atendendo à conjuntura mundial, lembra que os PCNs também seguem na direção do reconhecimento da importância da diversidade cultural na formação do Pedagogo:

Com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 e suas posteriores revisões (somadas aos tratados internacionais sobre educação), a diversidade cultural passou a ser conteúdo fundamental dos processos educativos e um tema orientador de diversas proposições dos PCNs. A sua presença nos debates educacionais é orientada pela necessidade de promover uma formação de professores voltada para o reconhecimento da diversidade, não somente por meios legais, mas principalmente pelo desenvolvimento de conteúdos curriculares pautados pelo respeito às diferenças. Pode-se afirmar que a diversidade cultural no contexto educacional hoje é base para o trabalho educativo, tanto na formação docente quanto na prática pedagógica. (professora).

Pela complexidade e pelas polêmicas que geram as questões relativas à diversidade, nem sempre elas são devidamente tratadas. Seja porque exija formação e conhecimentos ou pela audácia para lidar com interesses políticos de determinados segmentos econômicos, religiosos, etc.

Segundo Silva (1996), é necessário enfrentar as resistências dos patriarcados, dos poderes imperialistas e produzir conhecimentos sobre a diversidade cultural, para desconstruir a homogeneização da cultura escolar e docente, transformando a escola em local de novas relações sociais.

Assim, uma professora lembra que, ao trabalhar os diversos aspectos da diversidade na formação do Pedagogo, o aluno passa a compreender como ocorrem as desigualdades sociais tanto simbólica como materialmente. Cita como exemplo a relação de gênero. Para ela, em determinadas espaços, a mulher poderia ter um papel mais preponderante do que o do homem. O estudo da diversidade cultural, na formação do pedagogo, pode ajudar a combater a desigualdade e a discriminação no plano simbólico e no plano material. Assim, é papel da educação oferecer aos professores elementos para tratar a diversidade em seus múltiplos eixos de desigualdade.

As entrevistadas são unânimes ao reconhecer a importância da formação para a diversidade cultural nos cursos de Pedagogia, mas ressaltam as dificuldades para que ela seja incorporada na prática, tornando-se necessária a formação continuada de professores para atender a realidade social da atualidade, que exige formação e atualização constantes.

Para uma professora formar um Pedagogo para a diversidade cultural, é importante lembrar-lhe que ele lidará com a diversidade cultural cotidianamente, surgirão conflitos raciais, sexuais, de gênero, entre outros. Assim ele deve estar seguro ao discutir os assuntos e conflitos, apropriando-se das circunstâncias para a convivência com a diversidade.

Mais do que lidar com a diversidade cultural, espero que ele possa reconhecê-la em sua própria vida, em sua experiência como professor e possa, a partir disso, transformar as relações sociais que concorram, dentro do campo educacional, para manutenção da desigualdade, do preconceito e da intolerância. É esse o objetivo maior da disciplina. É esse o caráter emancipatório da educação. (Professora).

Segundo Candau e Koff (2006), para a educação ser inclusiva a formação de pedagogos deve estimular o diálogo e as trocas entre os diversos grupos que compõem a sociedade. Este também é o pensamento de um dos entrevistados: “Só a partir de muito diálogo será possível mudar a prática pedagógica tradicional de muitos profissionais da educação.” (Professora)

A sociedade atual, com suas características culturais, tem se modificado pelo surgimento de múltiplos atores e reivindicações sociais que influenciam as instituições educacionais e seus currículos que devem estar adaptados a essa nova realidade social. Assim as instituições estão se mobilizando para corresponder aos novos mapas culturais. O curso de Pedagogia FUMEC tem incorporado os diferentes aspectos da diversidade cultural na formação do Pedagogo para possibilitar que esse profissional possa atuar com a diversidade nos diversos contextos na sociedade brasileira. É o que podemos constatar a partir do seguinte depoimento:

Como uma construção coletiva do curso, o Projeto Pedagógico traz a diversidade em sua concepção. Primeiro pela pluralidade de formação de seus autores, pelas diferentes concepções de educação e práticas que estes possuem. Segundo porque deve refletir as propostas institucionais, e estas estão explicitadas no PDI 2014-2018 da Universidade FUMEC e terceiro, porque as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, bem como os pareceres do Conselho Nacional de Educação e demais regulamentos específicos, são orientados pelo respeito à diferença, à diversidade cultural, ao meio ambiente, como um direito de cidadania. Ao desenvolver um projeto de curso pautado nestes preceitos, estamos propondo uma formação de professores conscientes do seu papel na educação das novas gerações e, deste modo, contribuindo para o cumprimento da função social do conhecimento e da educação, de melhoria da vida na sociedade em que vivemos. A importância destas diretrizes se constitui no fato de incrementar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de promover o respeito à diversidade como um direito. (Professora).

A diversidade cultural está incorporada ao curso de Pedagogia da FUMEC nas disciplinas especificamente relacionadas ao tema de diversidade cultural como, por exemplo, *Educação Inclusiva*, *Currículo, Cultura e Diversidade* e *Educação Bilíngue e Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Mas aparece também em disciplinas que não estão diretamente relacionadas ao tema, como no caso de *História da Educação*, como atesta o seguinte depoimento:

A diversidade cultural, as relações étnico-raciais, a inclusão, especialmente daquelas pessoas que têm alguma necessidade educacional especial, as questões ambientais são abordadas em diferentes disciplinas, não cabe somente a um professor dar tratamento a essa questão (Professora).

A mesma professora destaca o trabalho a respeito do colonialismo, a formação desigual do povo brasileiro, a perpetuação dessas desigualdades, a importância da cultura e da diversidade na construção da identidade na sociedade contemporânea, demonstrando que o trabalho com os diferentes aspectos da diversidade pode promover o respeito pelas questões do passado e novas possibilidades de diálogos futuros.

A disciplina *Humanidades* trabalha com diversos elementos que se

relacionam com a diversidade cultural. Ressalto especificamente a questão do colonialismo e a formação do povo brasileiro, onde se discute a imposição do poder colonial e o processo de escravização dos negros (dentre outros aspectos) como a base da formação desigual da nação brasileira e a manutenção de tais desigualdades ao longo do tempo, a imposição da cultura do colonizador sobre as outras formas de manifestações culturais, inclusive religiosas.

Além disso, há um capítulo intitulado Sociedade Contemporânea - Diversidade Cultural, que aborda o conceito de cultura, as relações interculturais e a importância da diversidade nas sociedades contemporâneas, como forma de identidade dos povos, como manifestação da humanidade em sua história e como aspectos presentes na vida cotidiana atual. Deste modo, a disciplina contempla diferentes aspectos necessários à compreensão da importância da cultura e da diversidade - no que diz respeito ao passado e ao presente -, propondo novos diálogos para a construção do futuro. (Professora).

Uma professora coloca que curso de Pedagogia deve ser visto como uma sensibilização para o trabalho com a diversidade cultural e a continuidade dos estudos na formação continuada. Ao ser questionada se os egressos estariam preparados para lidar com a diversidade apenas com a formação no curso de Pedagogia, ela responde:

Eu acredito que não, porque esta é uma formação permanente, uma formação não só de professor, mas uma formação de sujeito, o nível de compromisso que ele tem com sua profissão, para com o outro, para com sua escola. Um curso de Pedagogia por si só não dá conta de formar e parar por aí, forma, mas a formação é um processo contínuo. (Professora).

Para Silva (1996), ainda existe uma distância entre o que é oferecido pelas escolas, currículos e a realidade social que foi transformada pelas mobilizações sociais. A multiplicidade cultural, os avanços tecnológicos transformaram o mundo, mas a escola ainda segue parâmetros de um mundo que não existe mais.

A preparação do pedagogo para a diversidade pode ajudar a diminuir as discrepâncias entre o currículo e as particularidades culturais da sociedade atual quando tal profissional atua na educação básica.

Uma outra entrevistada dá um exemplo de como o curso de Pedagogia pode preparar o futuro profissional para atuar na sociedade em relação ao tema diversidade. Ela faz

referência à atividade Desafio, que é uma atividade que, por seu caráter interdisciplinar e fundamentada em estudos de caso, possibilita a reflexão de diversos temas, utilizando casos verídicos que serão analisados em sala com auxílio de dois ou mais professores e dos conteúdos estudados nas disciplinas:

No curso de Pedagogia nós temos uma atividade que chama Desafio Disciplinar. A cada duas disciplinas, os professores se reúnem, pensam um caso, um problema, uma situação que o aluno deve analisar por meio de conceitos das duas disciplinas e a resposta é construída a partir dos fóruns e é dissertativa. É um problema que o aluno terá chance de encontrar na sua vida profissional. O exemplo de um problema de políticas públicas foi o caso de uma aluna que conta à diretora o que está acontecendo em sala de aula por ela ser negra, sendo que é uma notícia real, os alunos vão analisar este caso a partir das duas disciplinas e se posicionar e criar alternativas pedagógicas para esta situação. (Professora).

Os professores foram unânimes, ao serem perguntados se o fato de o curso ser a distância contribuiria ou dificultaria o trabalho em relação à diversidade cultural, ao considerarem que isso independe da modalidade, pois as duas modalidades apresentam potencialidades e limitações, a EaD pode ser uma ferramenta de inclusão e contribuir, estimulando a autonomia.

A elaboração dos programas de ensino das disciplinas em EaD preveem tanto as limitações quanto a potencialidade dos recursos a serem utilizados nas atividades. Assim, privilegiam aqueles que tragam maiores resultados à compreensão dos alunos. Torna-se possível trabalhar com diferentes temáticas, inclusive a diversidade cultural, não só pela sua importância, bem como pelos acervos disponíveis nas mídias digitais, inclusive reportagens. (Professora)

Contribui por um lado, pois exige que o aluno seja autônomo, disciplinado e comprometido com o curso, por outro lado ainda sinto a necessidade da presença. (Professora)

Não está ligado à modalidade, trabalhar com a diversidade cultural é um desafio da educação que tende a valorizar um tipo de cultura em detrimento da outra, causando, portanto, uma exclusão na medida em que um grupo não participa desse extrato ou dessa cultura que a escola está não só valorizando, mas perpetuando. Ou seja, se você não está dentro daquilo que a escola valoriza, logo você está fora, causando uma situação de discriminação e exclusão. No caso da pedagogia EaD, nós temos alunos de diferentes espaços geográficos, diferentes idades, alguns na primeira graduação, outros fazendo reopção de curso, segunda graduação e temos inclusive mestres e doutores. Então como temos pistas ou acesso à diversidade cultural dos alunos que atendemos? Especialmente por meio da escrita, o que nos faz perceber a diferença está ligada à produção do texto. O texto pode ser avaliado de duas maneiras: uma em relação ao conteúdo e outra em relação à forma, nós temos alunos com um nível de

letramento alto, com muitas estratégias de leitura e escrita, mas em determinadas questões as respostas são frágeis. Em outros alunos percebemos dificuldades na produção de texto, mas que trazem questões para reflexão fundamentais tanto na formação do coletivo, como para ampliar as discussões daquela disciplina. (Professora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo, cujo objetivo era analisar como a diversidade cultural está inserida no curso de pedagogia EaD da Universidade FUMEC, demonstram que os participantes da pesquisa, coordenadora e professoras, percebem a diversidade cultural como respeito às diferentes manifestações culturais presentes na sociedade brasileira, contribuindo para o combate das desigualdades e da discriminação.

Demonstram ainda, pelos depoimentos, que a formação do pedagogo para a diversidade cultural é muito importante, pois ele lidará com a diversidade em seu trabalho cotidiano. É preciso que o professor se sinta seguro ao discutir os conflitos relacionados à discriminação de raça, gênero, sexuais, entre outras.

Os participantes consideram que o tema é discutido pelas instituições, mas ainda não se atingiu os objetivos, pois o fato de estar presente na legislação e ser um conteúdo obrigatório, como é o caso da inclusão da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não garante sua aplicação na prática.

O estudo do referido curso revelou que a diversidade cultural na formação do pedagogo está presente nos documentos como o PPC, nas ementas das disciplinas e nas falas dos entrevistados, mostrou que o curso conta com projetos e práticas que buscam estimular a participação efetiva do aluno, a aprendizagem independente e sua conscientização e compromisso com a qualidade da formação e sua atuação profissional.

Em relação à legislação, a diversidade cultural tem ganhado mais visibilidade e surgiram algumas políticas públicas e ações afirmativas com o objetivo de superar a discriminação e exclusão. Entretanto ainda existe a necessidade de formação dos profissionais da educação, a mudança de hábitos e costumes relacionados às práticas

sociais.

As entrevistadas sugeriram que a EaD possa ser uma ferramenta para a inclusão educacional, uma vez que o Brasil com suas dimensões ainda não consegue oferecer acesso à educação superior em todos os locais. Apesar de alguns ainda se mostrarem contrários, a EaD vem ganhando espaço e se mostrando capaz de contribuir com o processo de formação profissional em instituições comprometidas com a qualidade. Uma das entrevistadas cita ainda que, segundo pesquisas divulgadas pelo MEC, os alunos oriundos da formação em EaD tem se saído bem no ENADE.

Formar o professor de maneira adequada para valorizar a diversidade no Brasil e transformar a escola em um local de encontro das diversas culturas nacionais pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, pois o aluno, ao se ver representado, identificará a escola como um espaço de conhecimento e interação. Uma formação crítica, que é capaz de identificar e analisar as origens das desigualdades sociais, de conhecer e defender os direitos e deveres dos cidadãos, preparando-os para lidar com as multiculturas, metodologias inovadoras, currículos pensados e construídos de acordo com a realidade local e com a participação de toda a comunidade escolar. Educadores comprometidos com a educação de qualidade.

Esses desafios vão exigir novas metodologias educacionais, adequadas e que contribuirão para a educação das pessoas no mundo em que as habilidades associadas à inteligência emocional, reconhecimento da diversidade, preparados para a inovação e a utilização de tecnologias digitais são o diferencial. Segundo Motta (2014), a aprendizagem independente que é estimulada na metodologia EaD pode representar um método apropriado para a nova realidade, em que formar pessoas capazes de contribuir com o desenvolvimento econômico e social sustentável, baseado em inovação, é o mais importante ingrediente nessa estratégia.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

_____. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 78)

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. MEC. **Documento Final**. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Legislacao/refead1.Pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. DOU de 23 de dezembro de 1996.

_____. **PARECER CNE/CP Nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997. [Versão preliminar para discussão nacional].

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. – 4. Ed.6. reimp. São Paulo Editora da Universidade de São Paulo, 2013. (Ensaio Latino-americano, 1)

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. **Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. D. **Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um estudo**

de Caso. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Set.-Dez., nº 21, 2000, p. 61-74.

CARVALHO, J.M. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980

COSTA, Manuel Morán. **Por qué educar para la comunicación?** In APARICI, Roberto(coord.). **La Revolución de los médios audiovisuales**. Madri: Ediciones de la Torre, 1993.

DALBEN, Ângela I. L. de F. **Avaliação escolar e a relação com o conhecimento**. Caderno de Educação, Belo Horizonte: APUBH- v.1, pp. 74-84, 1997

DECLARAÇÃO Universal sobre a diversidade cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2016.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Introdução. In: _____. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogenese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed. 1988.

FERRÉS, Joan. **Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os meios audiovisuais**. In SANCHO, Juana M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre; Artmed, 1998.

FRANCO, L. R. H. R. et al. (Org.). **Capacitação em ambientes de aprendizagem virtual**. Itajubá: UNIFEI, 2006. Disponível em: <<http://www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/geralivro.php?codLivro=180&codCap=352>>. Acesso em: 18 set. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**/tradução Sandra Regina Netz. – 4 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Comunicação social e mudanças tecnológicas**: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.). **A sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

GUTIERREZ, Francisco e PRIETO Daniel. **A Mediação Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/tradução Tomaz Tadeu da

Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Centralidade da Cultura:** Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5) disponível em: www.ufrgs.br/neccso/word/textostuart_Centralidadecultura.doc Acesso 9/01/2017

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.192.

JONASSEN, David. **O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e Aprendizagem Construtiva.** Em Aberto. Brasília: ano 16, nº 70, p. 70-88, abril/jun, 1996.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais.** Educação Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 179-194. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. **A diversidade no curso de Pedagogia no Brasil:** construção de uma experiência para os direitos humanos. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/641/524> Acesso em 17 de dezembro de 2016.

KIYINDOU, A. **Diversidade cultural.** Disponível em: www.vecam.org/article601.html Acesso em 18 de setembro de 2007.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de maio de 2017

LÉVI-STRAUSS, C. “Raça e história”. In: **Antropologia Estrutural II.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 4ª. ed, p. 328-366, 1993.

LÓPEZ, A.M.O.; JIMÉNEZ, M. Z. **A atenção à diversidade na educação de jovens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar.** 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum:** a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.45-68. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em 02/04/2017

_____. **Competência e currículo.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) **Disciplinas e integração curricular.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século.** In: MORAES, Dênis de (Org.). **A sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** Movimento Pela Base Nacional Comum. 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=321> Acesso em 20/03/2017

MILLER, Gary, E. **A Educação a Distância e o meio emergente da aprendizagem.** : Em Aberto. Brasília: ano 16, nº 70, p. 89-92, abr/jun. 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; SILVA, Juremir Machado da. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente.** 3. ed. Porto Alegre, Sulina/EDIPUCRS, 2002.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. **Educando para a inovação e aprendizagem independente.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora.** 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores.** In: _____. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992, 13-30.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** In: _____. (Org.) **Profissão professor.** 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate.** *Revista Espaço Acadêmico.* Ano I, nº 07, dezembro de 2001 – mensal. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>. Acesso junho 2017

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRETI, Oreste. **Educação à Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** In PRETI, Oreste (org.) **Educação à Distância: inícios e indícios de um percurso.** NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

ROBERTSON, Rolan. **Mapeamento da condição global: globalização como conceito**

central. In: FEATHERSTONE, Mike. *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES, A. M. da S., & Oliveira, C. M. V. C., & Freitas, M. C. V. de. (2001). **Globalização, cultura e sociedade da informação. Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, p. 97-105. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/439/249>. Acesso em 10/12/2016

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOMÉ; Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no Currículo**. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, E. O. dos. **Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHERMERHORN, Jr. J.R. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, MARCO. **Sala de Aula Interativa**. Rio: Ed. Quartet, 2000.

SILVA, Vivian Zeni da. **Diversidade cultural e a Lei 10.639: repensando os paradigmas da educação nacional**. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/643-1750-1-PB.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2016.

SOUZA, Paulo Renato. Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999. In: **Educação, sociedade e formação de profissionais da educação: políticas e tendências da educação**. Campinas/ SP: Caderno Cedes, número especial.

SOUZA, Thelma Rosane P. **A centralidade do planejamento na elaboração de material didático para EAD**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 6., 1999. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABED, 1999. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TODOS pela Educação. <https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 10/03/2017

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 20/03/2017

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.
Paris, 2005.

Referências eletrônicas:

<<http://www.bibead.ufrj.br/apresentacoes/bibead2014-ap-apresentacao-UAB.pdf>>.
Acesso em: 10 dez. 2015.

<<https://caedvirtual.grude.ufmg.br/mod/page/view.php?id=12570>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

<<http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/Gratuitos>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

<http://uab.capes.gov.br/index.php/noticias/214-encontro-reune-coordenadoresdosistema-uab-para-discussoes-eapresentacao-do-balanco-de-2012> Acesso em: 10 dez. 2015.

<http://www.youtube.com/watch?v=Db_G0UIDmhs>. Acesso em: 10 dez. 2015.

<<http://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

APÊNDICE

Para atender aos núcleos correlacionados, o curso conta com as seguintes disciplinas:

Período	Disciplina
1º	Pedagogia: Identidade e Campo de Atuação Leitura e Produção de Texto Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humanidades
2º	Didática: perspectivas históricas e atuais Metodologia científica História da educação Literatura infanto-juvenil
3º	Educação Bilíngue e língua brasileira de sinais – libras Didática: planejamento e cotidiano da sala de aula Políticas públicas e Organização da Educação Básica Avaliação
4º	Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de matemática Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino alfabetização e do letramento Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil: Educar, Cuidar e Brincar Estágio curricular supervisionado em docência na educação infantil
5º	Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências naturais Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de artes Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de língua portuguesa Currículos, cultura e diversidade.
6º	Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de geografia Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de história Estágio curricular supervisionado de formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental Educação de jovens e adultos
7º	Educação inclusiva

	<p>Gestão da educação escolar</p> <p>Gestão da educação não escolar</p> <p>Estágio curricular supervisionado em gestão escolar e não escolar</p> <p>TCC I: Problematização da educação escolar e não escolar: elaboração do projeto e pesquisa bibliográfica</p>
8º	<p>Educação das Relações Étnico-raciais</p> <p>Filosofia e Ética</p> <p>Tecnologia da informação e comunicação na educação</p> <p>TCC II: Problematização da educação escolar e não escolar: análises e conclusão</p>

FONTE: PPC FUMEC

ANEXOS

I - Núcleo de Estudos Básicos (NEB) que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não- escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. (3 k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à

ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos voltado às áreas de atuação profissional (NADE) priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - Núcleo de Estudos Integradores (NEI) que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural. FONTE: PPC FUMEC, 2016, p. 76

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the TeleEduc website. The address bar shows the URL: http://www.ead.unifei.edu.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=1459. The page title is "EDI01 - Capacitação em Ambiente Virtual para EaD - Pólo Itabira" and the sub-page is "Agendas Anteriores - Aula 1 (Inaugural)".

The main content area features a green background with a white box containing the following text:

Aula 1 (Inaugural) – Configurar Senha

Bem Vindos ao curso de *Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual!*

Esperamos que todos aproveitem e se entusiasmem cada vez mais com esta modalidade de ensino que na atualidade tem se mostrado tão importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, na Aula Inaugural do curso, vocês terão apenas uma atividade: Configurar a Senha de acesso ao ambiente TelEduc.

A partir de amanhã disponibilizaremos atividades diariamente. Aguardem!!!

Vejam, agora, como chegar à atividade desta Aula Inaugural:

```

graph LR
    Agenda --> Atividades
    Atividades --> Aula1[Aula 1 (Inaugural)]
    Aula1 --> Atividade1[Atividade 1]
    Atividade1 --> Configurar
  
```

Desejamos uma ótima aula para vocês...
Equipe EaD

EDI01 – Capacitação em Ambiente Virtual para EaD

The sidebar on the left contains the following menu items:

- 28/9/2009 - 04:22:56
- Estrutura do Ambiente
- Dinâmica do Curso
- Agenda
- Avaliações
- Atividades
- Material de Apoio
- Leituras
- Perguntas Frequentes
- Exercícios
- Parada Obrigatória
- Mural
- Fóruns de Discussão
- Bate-Papo
- Correio
- Grupos
- Perfil
- Diário de Bordo
- Portfólio
- Configurar
- Suporte
- Sair

At the bottom, there is a navigation bar with "iSpring" and "Concluído" indicators, and a taskbar showing the system tray with the time 04:23.

FIGURA 1: Tela do TeleEduc

Fonte: www.ead.unifei.edu.br/teleduc

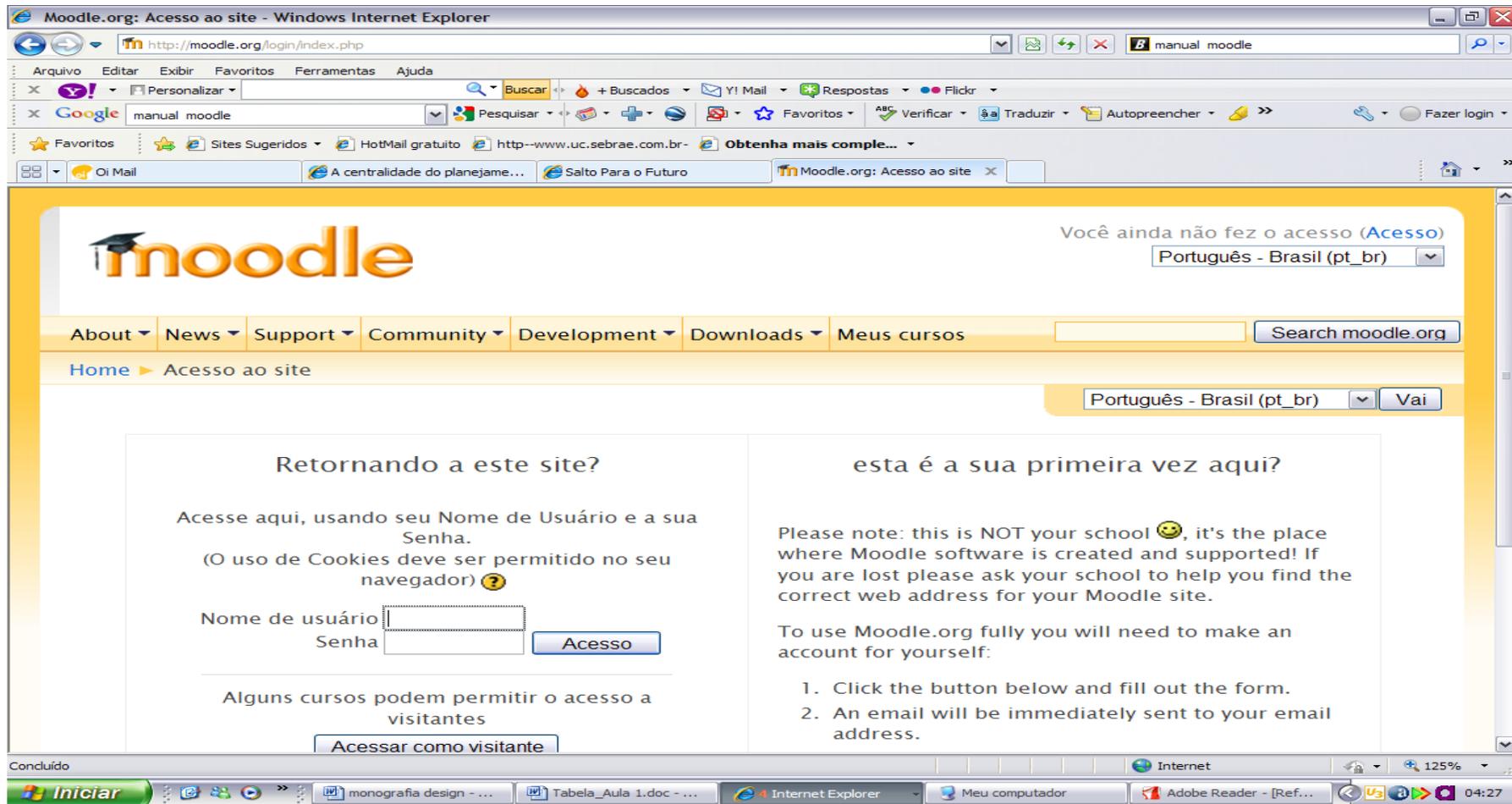


FIGURA 2: Tela do Moodle

Fonte: www.moodle.org

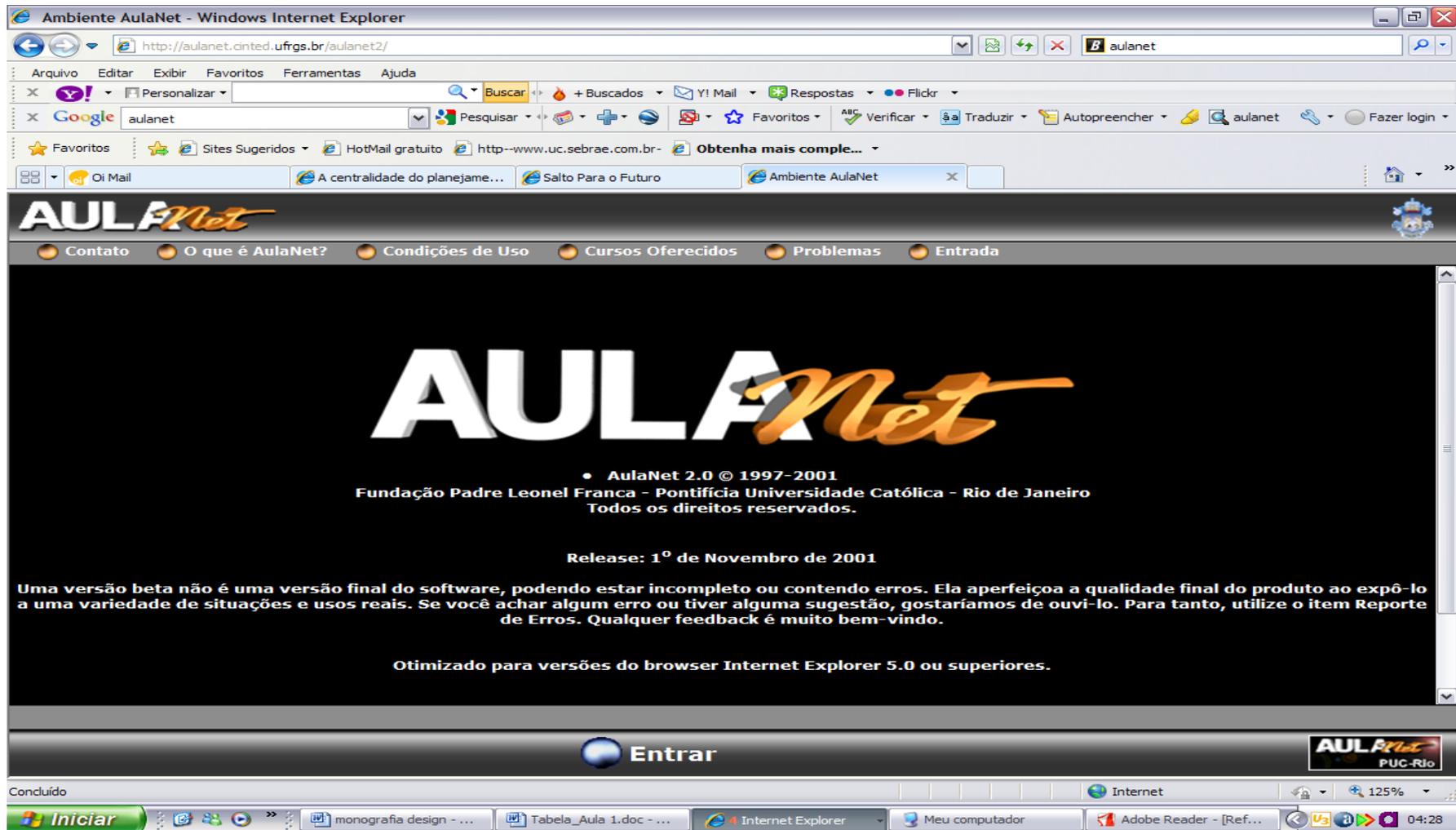


FIGURA 3: Tela do AulaNet

Fonte: www.aulanet.cinted.ufrs.br

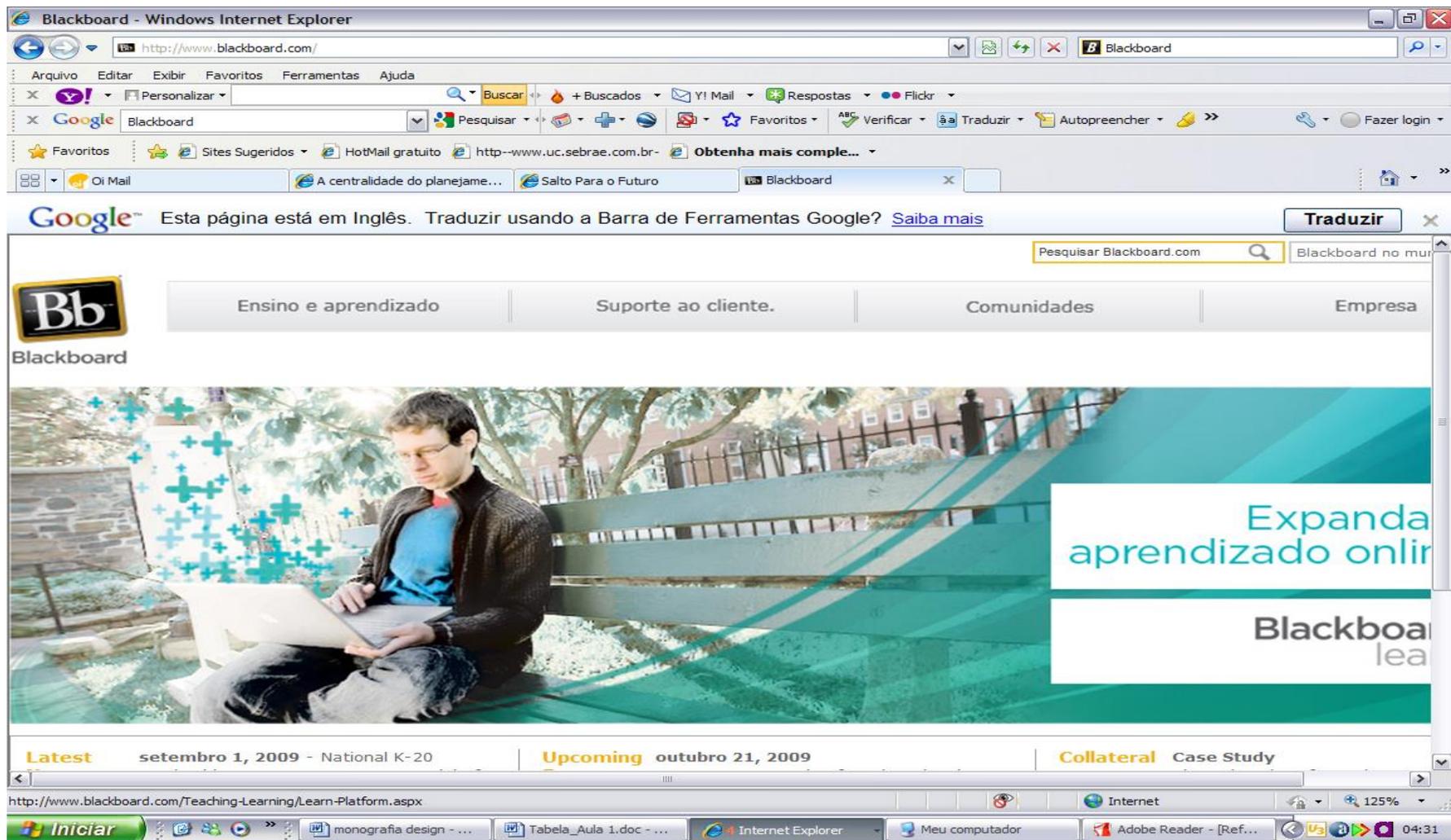


FIGURA 4: Tela do Blackboard

Fonte: www.blackboard.com/

The screenshot displays the Eclass web interface. At the top, there are browser tabs for 'selmares', 'https://mail2.oiminternet.co', 'FGV Online - Cursos a dist', and 'Página Inicial - Fundação'. The address bar shows 'https://ls.cursos.fgv.br/d2l/home'. The user 'Selma Rodrigues' is logged in.

The main content area is titled 'Fundação Getulio Vargas' and features a news article under 'FGV Notícias':

Professor analisa cenário político na Venezuela após posse de novo Parlamento

08/01/2016

O clima no país é de acirramento das tensões entre chavistas e opositores. De um lado, o governo busca interferir no processo democrático por meio do poder judiciário, com intuito de cassar o mandato de três parlamentares da oposição.

Um dia histórico para a Venezuela. Na última terça-feira, 5 de janeiro, deputados eleitos assumiram suas cadeiras no parlamento, que pela primeira vez em 17 anos será composto por maioria formada por políticos opositores ao chavismo. Professor de Relações Internacionais da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getulio Vargas (CPDOC), Oliver Stuenkel faz uma análise do que representa essa nova configuração e suas consequências em um país assolado pela inflação e pelo desabastecimento.

"Vimos uma derrota do governo venezuelano com a maioria opositorista eleita para o Parlamento. O presidente Nicolás Maduro está enfraquecido. O parlamento tem o poder de

On the right side, there are several utility panels:

- Atualizações:** Não há nenhuma atualização no momento para Fundação Getulio Vargas
- Calendário:** 10 janeiro 2016 domingo
- Próximos eventos:** Não há nenhum evento a ser exibido.
- Agenda:** Adicionar uma tarefa...
- Informações Úteis:**
 - Tutorial de uso para alunos, [clique aqui](#).
 - Se você tiver alguma dúvida em relação ao uso dos softwares ou à navegação na disciplina, entre em contato com o Suporte Técnico:
 - pelo Sistema de Atendimento, todos os dias a qualquer horário;
 - pelos telefones (55) 21 3799-4770 ou (55) 11 3799-7701, horário de Brasília:
 - de segunda a sexta-feira, de 9h a 22h30min;
 - aos sábados e domingos, de 9h a 18h, com intervalo de almoço de 12h a 13h.
 - Se suas dúvidas forem em relação ao conteúdo e às atividades da disciplina, contatê o Professor ou o Professor-Tutor de sua turma.

At the bottom, there is a Windows taskbar with the search bar 'Pesquisar na Web e no Windows' and icons for various applications. A system tray notification reads: '3 de 24- Área de transferência Item não coletado: exclua itens para aumentar o espaço disponível'. The system clock shows '02:05 10/01/2016'.

FIGURA 5: Tela do Eclass

Fonte: www.fgv.br