

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GREYCE KELLY DE SOUZA**

**OS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE EAD: PERSPECTIVAS  
EMANCIPATÓRIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CRICIÚMA**  
**2022**

**OS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE EAD: PERSPECTIVAS  
EMANCIPATÓRIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

**CRICIÚMA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S729c Souza, Greyce Kelly de.

Os cursos de licenciatura na modalidade EAD :  
perspectivas emancipatórias do processo de  
formação de professores / Greyce Kelly de Souza. -  
2022.

103 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do  
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Professores - Formação. 2. Ensino à  
distância. 3. Emancipação social. 4. Formação  
humana. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**GREYCE KELLY DE SOUZA**

**OS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE EAD: PERSPECTIVAS  
EMANCIPATÓRIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

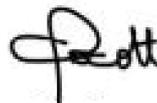
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de março de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Ricardo Luiz de  
Bittencourt (Orientador – UNESC)



Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott  
(Membro – IFRS)



Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC



Greyce Kelly de Souza  
Mestranda

*Ao meu avô e minha avó,  
que eu talvez devesse chamar de pai e mãe.*

## AGRADECIMENTOS

*“São dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz.”*

*SÓCRATES - [PLATÃO]*

Essas foram as palavras de Sócrates a Teeteto quando este estava no processo de gerir uma ideia. Gostaria de dizer que finalmente compreendi tais palavras, de fato, trazer uma ideia a luz é um processo doloroso (mas compensatório). Felizmente, assim como Teeteto, tive pessoas que me auxiliaram neste processo, as quais sou imensamente grata.

Por mais que a ordem aqui seja um mero detalhe, gostaria de dedicar este primeiro espaço aos professores. Agradeço a todos os professores que lutam, que são inspiração, e principalmente, são resistência a toda forma de barbárie.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Ricardo Luiz de Bittencourt. Cruzamos nossos caminhos em meu primeiro dia de aula da graduação em Pedagogia, durante estes anos no qual pude ser sua aluna e agora orientanda tens sido uma referência (não só profissional, mas humana também!). Obrigada por compartilhar tantos conselhos, conversas e aprendizados, mas principalmente, por me guiar neste caminho. Foi uma honra tê-lo como meu orientador.

Em especial, um agradecimento a todos aqueles que foram meus professores, que primeiro me ensinaram a ler, depois somar, depois questionar e principalmente, a refletir. Vocês foram essenciais ao meu processo de emancipação! Agradeço aos meus colegas de profissão, que em muitos momentos de angústia me fizeram sorrir e me impulsionaram a lutar. Agradeço as professoras participantes da pesquisa. Seus relatos e experiências tornaram possível este trabalho. Acrescento aqui também a Secretária da Educação de Siderópolis, que me acolheu e encarou ao meu lado a busca por estas professoras.

Sou grata ao professor Alex e a professora Clarice. Agradeço por suas pontuações e pelas reflexões que vocês me proporcionaram. Suas palavras e conselhos ajudaram grandemente na construção deste trabalho.

Agradeço ao GP de Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, o espaço que vocês me deram e o diálogo que me proporcionaram ajudou em muitos momentos durante minhas reflexões nesta pesquisa. Acrescento aqui o GEFOCS, que me acolheu durante a graduação e me mostrou esse caminho tão gratificante que é a pesquisa, agradeço também por

todo o espaço que tive para exercer o diálogo dentro deste grupo, que carrega todo o meu carinho.

Não poderia deixar de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC (PPGE-UNESC), aos professores do programa e aos meus colegas. Não nos encontramos presencialmente, mas mesmo distante vocês foram presentes neste processo, nossas aulas e conversas foram essenciais ao meu desenvolvimento.

Agradeço a Vanessa, secretária do PPGE, por toda a ajuda fornecida e principalmente, por dispor de tanta paciência e carinho para/com os acadêmicos. Te “incomodar” era um dos meus momentos preferidos quando ia à UNESC.

Sou grata a PROSUC, pela bolsa concedida, sem a qual não seria possível realizar este estudo. Lembro-me do dia no qual a Vanessa avisou que havíamos sido contempladas com a taxa. Foi apenas neste dia que de fato senti a emoção de ingressar no mestrado.

O uso do plural acima foi intencional, em nenhum momento durante esses dois anos me senti sozinha. Vocês, Karol e Amanda, foram a parte mais linda desse processo. (Sim, eu sei que vocês estão lendo). Nossa parceira, que iniciou ainda na graduação, tem se fortalecido a cada passo que damos juntas. No dia que fomos contempladas com a bolsa, ligamos exatamente no mesmo momento umas para as outras, e foi assim durante todo esse período, preenchemos o vazio que a pandemia deixou com de horas conversas e estudos pelo Meet. A presença, as palavras, os conselhos, e principalmente nossas risadas facilitaram esse momento que às vezes se mostrava muito difícil. Passar por esse processo foi infinitamente mais proveitoso e divertido com vocês ao meu lado. Me sinto muito sortuda por tê-las ao meu lado.

Gostaria de deixar registrado aqui todo meu carinho e agradecimento à minha família. Meu pai, Valdinei, minha mãe, Rose, minhas irmãs, May, Tai, Lu e Paulinha, agradeço por todo apoio, paciência e amor que vocês oferecem a mim.

Dedico aqui um espaço especial para minha tia, Rose, meu avô, Alfredo e minha avó, Irene (em memória). Meus agradecimentos a vocês nunca serão suficientes, vocês são meus exemplos, minha força e meu aconchego.

Por fim, encerro meus agradecimentos citando uma força que se manifesta em mim através da fé e do amor. Por ser infinito possui vários nomes e várias formas, para mim, se apresenta enquanto Deus. Em diversos momentos tenho encontrado minha força em Ti, durante esses dois anos não foi diferente.



*Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário.*

Lenin.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou pensar um processo emancipatório para a sociedade através dos profissionais que auxiliam na formação desta própria sociedade: os professores. Desta forma, objetivou-se nesta pesquisa investigar como ocorre essa formação emancipadora no percurso formativo dos docentes que frequentaram a modalidade de Educação a Distância (EaD). Para alcançar este objetivo geral elencamos quatro objetivos específicos: i) discutir o conceito e contextualizar a necessidade de emancipação dos sujeitos nos processos formativos; ii) discutir a conjuntura socioeconômica e política que faz necessário a educação a distância; iii) compreender algumas das leis e resoluções que regem a educação a distância; e iv) investigar a compreensão de professores formados em instituições EaD sobre o conceito de emancipação e como esta temática foi trabalhada dentro do currículo. Diante disso, em um primeiro momento, buscou-se compreender o conceito de Emancipação elaborado por Theodor Adorno (2000), dialogando com a obra de Kant (1985) e de Adorno e Horkheimer (1985). A mais, foi de extrema relevância para a compreensão da lógica que constitui a EaD, debater o contexto sociocultural e econômico atual, configurado por uma sociedade neoliberal que possui como seu principal motor a liberdade econômica e o lucro. Buscou-se perceber como essa racionalidade atua sobre as instituições de ensino superior a distância a partir das contribuições de autores como Laval; Dadot (2016; 2019). Já as reflexões sobre o funcionamento e o papel da Educação a Distância dentro desse cenário político-econômico foram respaldadas pelos autores Malanchen (2015; 2018), Chauí (2003), Pucci (2008; 2018) entre outros pesquisadores que se debruçam sobre o tema. A pesquisa se caracteriza enquanto qualitativa-exploratória e utiliza como instrumento de coletas de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes foram oito professoras da rede pública de um município do sul catarinense. A partir de seus relatos foi possível verificar que suas formações possibilitaram poucos momentos válidos a práticas que pudessem conduzir à emancipação dos educandos. Entretanto, mesmo com este obstáculo, a maioria das professoras demonstrou através de seus discursos ou práticas pedagógicas reconhecer a importância de propiciar um ensino emancipador para seus alunos.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação a Distância. Emancipação Humana.

## ABSTRACT

This paper sought to think about an emancipated society through the professionals who help in the formation of this very society: the teachers. In this way, the objective of this research was to investigate how this emancipatory formation occurs in the formative path of teachers who attended the Distance Education (DE) modality. To achieve this general objective, we list four specific objectives: i) discuss the concept and contextualize the need for the emancipation of subjects in the training processes; ii) discuss the socioeconomic and political situation that makes distance education necessary; iii) understand some of the laws and resolutions that govern distance education; and iv) investigate the understanding of teachers trained in distance education institutions about the concept of emancipation and how this theme was worked within the curriculum. Therefore, at first, we sought to understand the concept of Emancipation developed by Theodor Adorno (2000), dialoguing with the work of Kant (1985) and Adorno and Horkheimer (1985). Furthermore, it was extremely relevant for the understanding of the logic that constitutes distance education to debate the current sociocultural and economic context, configured by a neoliberal society that has economic freedom and profit as its main engine. It was sought to understand how this rationality acts on institutions of higher education at a distance from the contributions of authors such as Laval; Donort (2016; 2019) and Harvey (2008). The reflections on the functioning and role of Distance Education within this political-economic scenario were supported by the authors Malanchen (2015; 2018), Chauí (2003), Pucci (2008; 2018) among other researchers who focus on the topic. . The research is characterized as qualitative-exploratory and uses the questionnaire and the semi-structured interview as a data collection instrument. The participating subjects were eight teachers from the public network of a municipality in the south of Santa Catarina. From their reports, it was possible to verify that their training allowed few valid moments to practices that could lead to the emancipation of the students. However, even with this obstacle, most teachers showed through their speeches or pedagogical practices to recognize the importance of providing an emancipatory teaching for their students.

**Keywords:** Teacher Training. Distance Education. Human Emancipation.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Processo de escolha das professoras entrevistadas.....	68
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
EAD	Educação a Distância
GEFOCS	Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade
GP	Grupo de Pesquisa
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIS	Organizações Internacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa para Avaliação Internacional de Alunos
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: DO IDEAL ILUMINISTA À TEORIA CRÍTICA .....</b>	<b>24</b>
2.1 EMANCIPAÇÃO E ESCLARECIMENTO NA MODERNIDADE .....	24
2.2 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA .....	30
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RETRATO DE UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL .</b>	<b>37</b>
3.1 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA .....	50
3.2 O PERCURSO LEGISLATIVO DA EAD NO BRASIL.....	55
3.3 FORMAÇÃO OU DEFORMAÇÃO? A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PELA EAD.....	58
<b>4 ESPAÇO PARA O DIÁLOGO: CONVERSAS COM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS COMPREENSÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ACERCA DA EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
4.1 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	66
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	67
4.3 PROCESSOS DA COLETA DE DADOS .....	69
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	69
<b>4.4.1 Perfil das Entrevistadas .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.2 Experiência formativa.....</b>	<b>71</b>
<b>4.4.3 Emancipação humana e educação.....</b>	<b>74</b>
<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O hábito que transformou a minha vida foi o da leitura. Lembro-me de ainda pequena acompanhar minha tia em sebos e livrarias e ficar perdida entre as estantes lendo as sinopses de vários livros para enfim encontrar o que seria meu. Ler me possibilitou ver mais do mundo do que eu seria capaz de imaginar, me possibilitou adentrar espaços e avançar em discussões que eu provavelmente não estaria preparada se não fosse uma leitora, mas principalmente, me possibilitou escrever. Se na leitura eu encontrei um refúgio, na escrita eu encontrei um meio de me posicionar no mundo.

Esse amor pela leitura e escrita refletiram-se nos meus estudos, me tornei uma pessoa que deseja aprender, inclusive, poderia facilmente chamar de felicidade aquele sentimento que tenho quando descubro algo novo ou finalmente compreendo aquele assunto que passei horas lendo. A aprendizagem, assim como a leitura e a escrita, não é algo que possa se findar, mas é algo que deve ser sempre aperfeiçoado. É válido ponderar, no entanto, que aprender por aprender é satisfatório, mas poder compartilhar e trocar suas aprendizagens e conhecimentos com os demais é o que torna a experiência significativa.

Isso influenciou na escolha da minha profissão. Ser professora me possibilita aprender todos os dias, me permite ensinar, dialogar, trocar conhecimentos e me dá acesso a tantas outras experiências gratificantes. Claro que a profissão docente tem seus percalços, mas ainda assim, é uma profissão da qual me orgulho em exercer.

A minha formação escolar também contribuiu muito nesta escolha. Ainda no ensino fundamental e médio tive a honra de ter professores que me inspiraram e que se tornaram a base para a professora que sou hoje. A universidade, por sua vez, proporcionou uma formação humana tão valiosa quanto a formação intelectual. Pude me perceber enquanto cidadã e crescer enquanto ser humano. A universidade foi o espaço onde pude de fato compreender o que é a emancipação do sujeito. Foi esse processo que me levou a pesquisar o Emancipar dentro das universidades/faculdades.

Como já dizia Freire (2000) a educação, sozinha, não consegue transformar uma sociedade, mas tão pouco é possível ter transformação sem ela. A verdade é que o desenvolvimento de uma sociedade depende também do valor que esta dispõe à educação, e, por conseguinte, ao valor que a sociedade atribui à formação de professores. Hoje não tenho mais aquela visão romântica (e muito comum dentro de cursos de licenciatura) de que só a educação tem o potencial de mudar o mundo, mas assim como Freire, compreendo que ela é fundamental para que possa haver qualquer transformação.

Através da educação podemos desenvolver nossa consciência crítica e é somente através dessa consciência que podemos compreender o mundo e suas articulações. Mas diante desta realidade, em que a todo momento se inventa mais uma necessidade para dominar os sujeitos em seus pensamentos e desejos, condicionando-os a ações sem reflexão - liderada pela lógica neoliberal - a necessidade de emancipar se torna ainda maior.

Entretanto, não foi apenas a sala de aula que promoveu essa mudança de compreensão dentro de mim. Dentro da universidade, mas fora das quatro paredes que formam uma sala e indo além da grade curricular que o curso exigia, foi que aprendi o que é pesquisar. Foi ali que tracei meus primeiros passos para o mundo da pesquisa, da descoberta e da escrita acadêmica. Ao contrário do que sempre ouço, nunca fui uma pessoa naturalmente questionadora, foi através da pesquisa e da leitura que aprendi (e ainda estou aprendendo) a questionar, a confrontar as verdades que me são postas. A maior riqueza que pude receber no período em que estive na universidade não foram os conteúdos aprendidos (apesar de, sem dúvida, ter sido importante) ou tão pouco o diploma, mas foi ter acendido em mim essa capacidade de questionar o mundo e entender que por mais que eu estude, sempre terei mais para aprender. Foi ali que aprendi que a pesquisa acadêmica também é uma forma válida de emancipação.

A pesquisa chegou até mim de uma forma muito natural, ainda no início do meu curso tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade), vinculado a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e liderado pelo Professor Dr. Alex Sander da Silva. Lá tive meu primeiro contato com a pesquisa, onde pude participar de projetos como o PIBIC, junto ao professor Dr. Jéferson Luís de Azeredo. Além de colóquios, congressos, seminários, tive a oportunidade de apresentar trabalhos dentro e fora da UNESC. Essas foram algumas das experiências que transformaram a minha relação com a universidade. Foi nesse mesmo grupo de pesquisa que pela primeira vez pude debater sobre emancipação humana e o papel da educação para/com esta. Logo no primeiro encontro no qual pude estar presente debatiam no grupo o capítulo “Educação após Auschwitz”, presente no livro Educação e Emancipação de Adorno (2000).

A frase que inicia o capítulo é memorável, e, assim como para muitas outras pessoas, a frase ficou gravada na minha memória: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2000, p. 119). Até hoje ela me acompanha, e, sempre que penso no principal papel da educação, logo ela me vem à mente. Acredito, no entanto, que seu significado deve ser ampliado. De fato, não podemos repetir a atrocidade que foi Auschwitz e acrescento que tão pouco devemos aceitar as atrocidades que vivemos hoje, toda forma de barbárie deve ser evitada. Para combater todas as desigualdades, discriminações e injustiças

que a sociedade apresenta precisamos nos educar, nos emancipar. A emancipação tem o papel fundamental de ajudar o indivíduo a desvelar o mundo, a entender sua organização, a enxergar todas as formas de poder e como elas afetam a sociedade. Somente a partir desta compreensão que é possível agir.

É importante afirmar que de nenhum modo quero colocar sobre as instituições de ensino toda a responsabilidade de emancipação do ser humano. Não digo aqui que esta é uma tarefa exclusiva da escola, pois isentaria a responsabilidade do Estado e todos os outros espaços sociais que podem e devem promover a emancipação. Contudo, acredito no potencial que uma educação de qualidade pode oferecer para propiciar uma educação que de fato emancipe. O que me motivou a agregar esse debate sobre emancipação ao debate sobre formação de professores a distância foram as leituras e discussões que tive durante meu primeiro ano no mestrado. Pretendo compreender se está havendo por parte das instituições de ensino superior à distância, a preocupação com a formação emancipatória de seus acadêmicos e futuros professores ou se estes apenas se atêm a formação disciplinar e metodológica.

Voltei meu olhar para as instituições EaD, pois, durante meus estudos pude analisar que cada vez mais essas instituições se voltam para atender os anseios do mercado e esquecem do papel fundamental que qualquer instituição formadora deve ter: a formação integral<sup>1</sup> dos indivíduos.

Deixo claro que não pretendo de forma alguma vilanizar a formação à distância, mas tenciono propor um debate e reflexão sobre a mesma. Conforme dados do INEP no início da nossa década, mais precisamente em 2002, os cursos EaD obtiveram um total de 40.714 matrículas (BRASIL, 2012), já durante os anos de 2019/2020 esse número atingiu o total de 1.590.784 matrículas segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2021). Esse aumento sem dúvida trouxe contribuições para sociedade, afinal, nos mostra que mais pessoas estão tendo acesso a formação superior. Mas é importante também nos atentarmos para a lógica existente por trás desse crescimento, uma lógica que coloca a educação como um produto, transformando a relação de ensino-aprendizagem em uma relação mercadológica. O ponto é que a EaD no Brasil é majoritariamente controlada por oligopólios educacionais<sup>2</sup>, e o

---

<sup>1</sup> Por formação integral, entendemos o que a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) apresenta. Isto é, uma formação que não contemple apenas a parte intelectual, mas que abranja as diversas facetas que compõem a educação, sendo elas os aspectos físicos, culturais, psicológicos e sociais de cada indivíduo. (BRASIL, 1996)

<sup>2</sup> A exemplo, segundo dados do jornal Folha (2017), em um ranking das dez maiores empresas de ensino superior do país (ensino privado) todas elas oferece a modalidade de ensino a distância. A Kroton (Anhanguera, Pitágoras) e a Estácio ocupam o primeiro e segundo lugar desta lista, respectivamente, sendo as principais empresas do Brasil no quesito educação a distância. (<https://arte.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/17/dez-maiores-do-ensino-superior/>).

principal objetivo desses oligopólios não é promover um ensino de qualidade a todos, mas gerar lucro. É neste movimento que a educação perde seu papel crítico e se torna uma mercadoria.

Após delinear o caminho da investigação, viu-se a necessidade de investigar a relevância desta pesquisa a partir de estudos similares já elaborados. Buscou-se então, identificar se esta pesquisa está levantando questões relevantes e inéditas, e, se as discussões aqui presentes poderão melhorar a qualidade da formação dos professores e por consequência, também do ensino.

Dando início ao levantamento do estado da arte, optamos por pesquisar primeiramente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, visto que há uma obrigatoriedade dos programas de Pós-graduação reconhecidos pela Capes de publicar lá suas teses e dissertações aprovadas.

Para iniciar a busca pesquisei a partir das palavras-chaves ‘emancipação’ e ‘educação a distância’. Obtivemos inicialmente 1.210.199 resultados. Buscando um resultado mais afinado, optamos por acrescentar aspas duplas nas palavras-chave, os resultados chegam a 9.213, um número significativamente menor, mas ainda muito abrangente. Aplicamos então os filtros de “ano”, deixando as pesquisas referentes aos últimos quatro anos, e na área de conhecimento optamos pela área “educação”, chegando a 543 resultados. Olhando as teses e dissertações das 5 primeiras páginas vimos que os resultados ainda não eram o esperado, com pesquisas muito dispersas do tema de estudo. Trabalhamos então com uma nova forma de pesquisa, utilizando o operador booleano AND. É importante apontar que ao trabalhar com este operador todos os filtros aplicados anteriormente foram inativados. Obtivemos com esta forma de pesquisa 34 resultados, onde pude ler todos os resumos e selecionar os artigos mais próximos a esta pesquisa.

Destes resultados, selecionei dois artigos que em alguns aspectos se aproximaram do meu objeto de estudo. Sendo o primeiro, e mais próximo: “As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade” (MOURA, 2014), seguindo da tese “Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire” (CARVALHO, 2015).

Para não me ater apenas a um banco de dados, escolhemos pesquisar também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dentro da plataforma iniciamos a busca a partir das mesmas palavras-chaves utilizadas na primeira pesquisa: “emancipação” e “educação a distância”, desta vez, já com as aspas duplas. Obtivemos 22 resultados, dos quais pude ler os resumos e selecionar 4 para uma leitura mais aprofundada. Desses, selecionei a tese: “Uma modalidade de ensino na educação: educação à distância” (RUBIO, 2011). Esse trabalho

foi desenvolvido em um doutorado em Serviços Sociais, e apesar de não ser a área da educação, a pesquisa trouxe discussões importantes sobre uma educação crítica e a distância.

A primeira dissertação, de Moura (2014) trabalha a partir de autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Cristoph Türcke o conceito de autonomia vinculado a discussão sobre a educação a distância, levando sempre em consideração o contexto sociocultural, que no caso, apresenta-se como uma sociedade capitalista. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os limites e potencialidades da concepção de autonomia presentes nos estudos de EaD. Desta forma, a dissertação voltou-se para uma análise bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre a temática.

É importante salientar que a autora confronta a visão de autonomia colocada por Adorno (que sugere uma educação emancipadora e autônoma do sujeito), com a visão colocadas pelas instituições de ensino a distância. De acordo com a pesquisa, a EaD entende por autonomia o domínio de recursos tecnológicos e a capacidade de aprendizagem autônoma, colocando o educando como gestor de sua própria aprendizagem. Esse contexto tende a empobrecer as experiências formativas assim como a subjetividade dos estudantes, visto que esses, ao invés de identificarem-se com a autoridade do professor, acabam por enxergar a tecnologia como centro de seus estudos. Essa lógica nega também a singularidade dos estudantes, uma vez que a EaD atende uma grande demanda e, diante disso, não conseguem dispor aos alunos um contato mais próximo para/com seus professores.

Moura (2014) também expõe uma crítica ao domínio do mercado sobre a EaD, colocando essa educação como um ensino industrializado, sistematizado e que busca atender um público amplo, influenciando diretamente sobre a formação crítica dos estudantes. Ela aponta, então, que a formação disposta pela EaD se qualifica como uma semiformação, nos termos adorniano. Adorno reconhece a formação enquanto um espaço para que possibilite o desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Voltar a educação para o mercado é colocar à disposição dos estudantes um ensino – e aprendizagem – técnico, deixando de lado o uso da razão crítica.

A tese de Carvalho (2015) também se aproxima do presente objeto de estudo, pois sua pesquisa olha com desconfiança para a capacidade da EaD desenvolver uma formação emancipatória. A sua concepção de emancipação é trabalhada a partir das obras de Paulo Freire, fazendo um recorte para a formação para a cidadania. Ela pretendeu em sua tese contribuir para a discussão sobre a possibilidade de uma educação a distância que emancipe, e acima de tudo, forme cidadãos.

Carvalho (2015) também discorre sobre o discurso da democratização do ensino que é apresentado pelas instituições de ensino superior à distância. Segundo ela, o direito ao acesso à educação não deve ser expresso apenas em quantidades de vagas e diplomas emitidos, mas principalmente na qualidade da educação ofertada. Uma educação para cidadania não pode ser exercitada enquanto o principal foco da educação continuar sendo apenas formar mão de obra e deste modo, atender aos anseios do mercado. A autora então propõe uma solução para um ensino a distância que forme também cidadãos: se preocupar com a formação humana acima da formação profissional e principalmente, engajar esse ensino a movimentos sociais e coletivos.

A terceira pesquisa tem como assunto principal a educação a distância, e perpassa também pela discussão sobre a emancipação que tal modalidade de ensino deve propor. Rubio (2011) traz um outro viés dos já apresentados aqui, pois reconhece que uma educação a serviço do mercado desenvolve certa deformidade no ensino. Isso, no entanto, não se aplica apenas a educação, mas todas as interações com propósitos alheios à inclusão, como a elitização por exemplo, terão esse mesmo efeito deformador sobre a sociedade.

O problema norteador da pesquisa foi desvendar se a EaD e sua aplicação na prática atende o profissional no que diz respeito à emancipação social dentro do contexto dos profissionais de serviços sociais. Para isso, foi aplicado um questionário com 73 indivíduos que fazem parte do processo de Educação a Distância do Centro Universitário Claretiano. Em seus resultados, a autora coloca o importante papel da EaD na democratização ao acesso à formação superior e que a eficácia do ensino está diretamente ligada ao interesse e esforço do aluno em aprender.

Diante deste levantamento de teses e dissertações que versam sobre a temática, pode-se observar que nenhuma das pesquisas atentam seus olhares para educação a distância na área da licenciatura, ou trabalham especialmente com o conceito de emancipação a partir de Adorno. Tenciona-se nesta pesquisa, trabalhar uma emancipação contra a alienação que o capital coloca sobre nós, mas para isso se faz necessário também investigar se a própria educação não está alienando-se a esta lógica.

Adorno em sua obra *Educação e Emancipação* (2000) apontou que a tarefa mais importante que a educação deveria se encarregar é não permitir que Auschwitz se repita. A educação para Adorno deve, sobretudo, estar contra a barbárie, tendo como principal objetivo a emancipação humana. O questionamento que nos deparamos então é: como propor uma educação emancipadora em uma sociedade movida pelo capital, onde a individualidade e a diversidade cederam espaço para uma uniformização forçada? Uniformização na qual a educação não fica à parte. Apesar da escola tentar propor uma mudança, ela ainda se encaixa

na reprodução e alienação que é imposta por diversos mecanismos, tal como exposto por Skliar (2003, p. 39),

A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas.

É de interesse, neste primeiro momento, discutir um pouco acerca da indústria cultural e a emancipação. Essa discussão pode nos amparar diante da pergunta: Emancipar para quê? A Indústria cultural, termo cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), retrata como a lógica capitalista e por sua vez hoje também neoliberal, se apropria da cultura para torná-la mercadoria, torná-la lucro. Os autores abordam também sobre a criação de necessidades supérfluas que geram o consumo exagerado, e, de certo modo, uma coisificação do homem. Na indústria cultural, tudo está a serviço do capitalismo e o homem é apenas produtor e consumidor.

Esta lógica da indústria cultural não fica à parte quando se fala da educação, ampliando-se ainda mais no âmbito da educação a distância. Ao se adequar às normas instituídas pelo mercado na perspectiva de promover a educação como uma mercadoria, sem nenhum compromisso com a formação crítica para além da formação instrumental, a educação se volta para os preceitos da indústria cultural. O ensino instrumentalizado, que não fomenta o uso da razão crítica sobre o conhecimento, mas que se estabelece como um meio para se atingir um determinado fim e não como um meio de reflexão, se configura como uma semiformação. A instrumentalização da razão não permite ao homem a possibilidade de uma emancipação real, na verdade ela apenas contribui na perpetuação da massificação, da irracionalidade humana e da barbárie social.

Nesta busca pelo consumir o homem acaba perdendo sua essência/sua individualidade. Se perde no meio de estereótipos, não enxerga a si, não enxerga o outro e acredita numa ilusória liberdade de escolha. Sobre isso, Adorno e Horkheimer explicitam que “Todos são livres para dançar e para se divertir [...]. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflecte sempre a coerção econômica, revela-se em todos os sectores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa.” (1985, p.79). Essa lógica reduz o homem a um ser genérico, a um padrão, isso porque a indústria não se adapta à nossa individualidade, mas nos massifica para assim poder atender a todos, há uma produção social dos gostos.

O capitalismo se torna tão cruel a ponto de apagar a diversidade em nome de uma padronização que busca apenas o consumo em massa e a alienação. Neste sentido

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De facto, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroactiva, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985 p. 57)

Tal padronização e instrumentalização da racionalidade não se atém apenas a cultura, mas incorpora também o espaço educativo. A educação, que deveria ter como principal pressuposto formar cidadãos críticos e capazes de reduzir e combater as barbáries, na verdade, diante do sistema que hoje a controla, caminha na direção de promover a formação de sujeitos adaptados e padronizados, ou seja, ela intensifica o que Adorno chama de semiformação.

A indústria cultural, produto do capitalismo, ameaça a subjetividade do homem, adormece sua consciência e diante disso tira sua liberdade e sua condição de escolha, de refletir e chegar ao pensamento crítico. Nesta realidade, em que até mesmo a cultura tornou-se um meio de manipulação e mercadoria, o que fazer para recuperar a nossa voz? Emancipar. Eis aqui o potencial que a emancipação dispõe para enfrentar essa lógica que atrofia a consciência humana. É para isso que devemos emancipar.

Mas aqui também se encontra o principal desafio da educação: possibilitar aos estudantes uma formação integral, que não busque apenas a formação intelectual, mas formar em todos os âmbitos e facetas do ser humano – o que sem dúvida, não é uma tarefa fácil – e que, sobretudo, permita emancipação do indivíduo. A emancipação humana não é algo simples de se estabelecer, ela não pode ser ensinada, mas deve partir do indivíduo visto que só o homem pode emancipar a si mesmo, e principalmente, não convém a quem detém o poder ter uma sociedade emancipada (FREIRE, 1979). O papel que a escola pode dispor, então, é o de possibilitar as condições para a emancipação, para o esclarecimento.

Bassalobre (2010), nos leva ao momento que o Iluminismo propunha uma sociedade esclarecida longe das amarras da religião, que naquela época representava o que a indústria cultural é para nós hoje, um meio de manipulação, ou como diria Marx (2010), o ópio do povo. A autora ainda fala sobre como a indústria cultural e a lógica neoliberal acabaram com a ideia iluminista de uma educação para esclarecer e emancipar a sociedade. Ela propõe então uma

análise do trajeto da história da educação a partir dessas promessas iluministas de autonomia e esclarecimento, até o estabelecimento da Indústria Cultural, permeada pela morte do mito do progresso emancipatório, focando a “desconstrução” do processo educacional, transformado em instrumento de controle e alienação. (BASSALOBRE, 2010, p. 443)

A indústria cultural tornou-se anti-iluminismo, e assim como a cultura, a educação também se tornou um meio de reprodução, de controle. Apesar de estamos caminhando a favor do ideal iluminista de universalização da “escola laica, única, gratuita, para todas as crianças de ambos os sexos” (MARRACH, 2009, p.39), – o que não significa dizer que é inclusiva – ainda não conseguimos estabelecer uma educação universal que seja capaz de emancipar.

Esse sistema tem causado prejuízos no setor da educação. Afinal, a educação é também um resultado do contexto social, político e econômico vigentes na sociedade. Chauí (2003) expõe claramente as consequências decorrentes da lógica neoliberal para a educação. Segundo ela, a privatização da educação transforma o que é um direito em um serviço. E isso causa uma perda enorme ao setor educacional – e social como um todo –, pois deixa a educação a serviço das empresas e não da sociedade, o ensino e pesquisa perdem sua autonomia, isso porque “quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica.” (CHAUI, 2003, p.9).

A autora também coloca como a docência e o ensino são pensados dentro desta lógica. A educação para o neoliberalismo deve ser uma “habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho” (CHAUI, 2003, p. 7), o ensino se dá pela transmissão e adestramento, deixando de lado a marca fundamental da docência: a formação. A reflexão perde qualquer espaço que tinha dentro dos ambientes escolares, visto que não há tempo para a reflexão e crítica.

Conforme a autora, a educação voltada para o pensamento neoliberal deixa de lado as demandas sociais para atender os interesses do mercado. Estamos falando aqui, como disposto por Mueller (2017, p. 673) de uma educação que “instrumentaliza o indivíduo, atual e futuro trabalhador, para uma atuação mais pragmática no mercado de trabalho, possibilitando a ampliação dos níveis de produtividade e, conseqüentemente, de valorização do valor.” O problema desta educação é que ela se volta para a técnica e, como já dito por Chauí (2003), esquece-se da formação humana. Na verdade, essa “educação” se caracteriza como uma semiformação, visto que não dá conta de uma formação integral do sujeito. Conforme Adorno, essa semiformação é resultado direto da indústria cultural agindo e dominando a nossa cultura. Seria uma crise da formação cultural, uma vez que tal formação transmutou-se “em uma

semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 1996, p.8-9). E o reflexo desta semiformação para a sociedade é claro: ao deixar de lado a formação crítica e reflexiva resta à sociedade sujeitos mecanizados e desatentos. Essa sociedade imediatista e voltada apenas para o mercado não nos deixa espaço para pensar, refletir e nos deixa à mercê do controle de outros.

A relação educação *versus* mercado transformou o ensino em uma mercadoria. A necessidade de formação de um grande número de professores em um curto espaço de tempo abriu espaço para a promoção da oferta majoritária dos cursos de graduação por instituições do setor privado, por vezes, cursos com um nível de qualidade questionável. Acrescenta-se a este cenário a expansão da oferta de cursos rápidos, incluindo aí o crescimento da modalidade da Educação a Distância. Esta situação fez com que, em um curto período, se estabelecesse uma relação mercadológica com as instituições educacionais, culminando numa mercantilização de questões relacionadas à educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015). Acerca da lógica imposta pelo mercado e com o aligeiramento dos cursos de formação, Chauí (2003) declara que nesse movimento de aceleração da formação, se perde importantes etapas do processo de ensino-aprendizagem, nas palavras da autora:

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. (CHAUI, 2003, p.11)

Desta forma, cada vez menos nos debruçamos sobre estudos aprofundados e nos movemos cada vez mais para dentro deste sistema com atos estudos rasos, resultando em uma sociedade do trabalho e consumo sem reflexão. A educação, que teria um papel importante no desvelar desta lógica, a serviço dela nada mais faz do que ajudar a concretizar esse sistema. No final, a liberdade neoliberal é ilusória, é uma liberdade pensada, planejada para o sucesso do mercado; o sujeito, nesta situação, se torna uma peça necessária para que a economia funcione, tanto como mão de obra quanto como consumidor. Uma educação que permita a reflexão, e por sua vez, a emancipação, não tem espaço dentro desta lógica.

Para que possamos trabalhar<sup>3</sup> essa educação emancipadora nas escolas, é necessário primeiro que os professores estejam emancipados, e aqui encontra-se meu problema: como se

---

<sup>3</sup> Uso o termo trabalhar e não ensinar (no sentido da transmissão), pois não percebo a emancipação como algo que se ensina, uma vez que não deve ser lida como um conteúdo, mas sim, como um processo contínuo que cabe unicamente a cada indivíduo desenvolver. O papel do professor frente a isso é criar as condições (ou conduzir) para que o próprio sujeito constituía seu processo emancipatório.

manifestou, no percurso formativo de professores graduados pela modalidade a distância a formação com viés emancipador?

Diante disso, temos como objetivo central da pesquisa compreender a manifestação no percurso formativo de estudantes de licenciatura na modalidade EaD a formação emancipadora dos professores. Para atingir tal objetivo, buscamos primeiro i) discutir a conjuntura socioeconômica e política que faz necessário a educação a distância; ii) compreender algumas das leis e resoluções que regem a educação a distância, iii) discutir o conceito e contextualizar a necessidade de emancipação dos sujeitos nos processos formativos e, por fim, iv) investigar a compreensão de professores formados em instituições EaD sobre o conceito de emancipação e como esta temática foi trabalhada dentro do currículo.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, realizamos um levantamento, junto a Secretaria da Educação de um município do sul catarinense, da quantidade de professores formados via EaD. Partindo deste número, estabelecemos uma amostra de professores para desenvolver as entrevistas. Temos esses passos como caminho para alcançar os objetivos traçados por esta pesquisa.

O presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro elaboramos a introdução deste trabalho. No segundo capítulo objetivamos compreender o conceito da emancipação a partir de Adorno e Horkheimer (1985), o porquê e para que emancipar também serão temas discutidos nesse capítulo, além de estabelecermos a conexão entre a educação e a emancipação. Partindo disto, no terceiro capítulo discutimos sobre a racionalidade neoliberal, sua influência para a formação do novo sujeito e como isso se reflete na educação a distância. Ainda neste capítulo discutimos o funcionamento da educação à distância, quais sujeitos ela forma e qual o seu papel dentro da sociedade neoliberal a partir de autores como Laval; Dadot (2016; 2019), Chauí (2003), Harvey (2008) e outros estudiosos que nos subsidiaram nessas discussões. No quarto e último capítulo, explicaremos as metodologias utilizadas por tal pesquisa, e os caminhos que traçamos. Tendo esses tópicos como a base do nosso referencial partiremos para nossa última discussão, que se configura enquanto a apresentação, análise e discussão dos resultados das pesquisas elaboradas com professores formados/as nas instituições de ensino a distância. Por fim, elaboramos nossas palavras finais sobre esta pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: DO IDEAL ILUMINISTA À TEORIA CRÍTICA

Antes de adentrar na discussão sobre a emancipação e educação que esta pesquisa pretende fazer, é necessário refletir sobre o conceito de emancipação. Nesta primeira seção do capítulo vamos reflexionar sobre o que é emancipação, iniciando pela conceituação de esclarecimento desenvolvida por Kant na obra *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento* (1985), seguindo das discussões feitas por Theodor Adorno e Max Horkheimer sobre o esclarecimento iluminista e como ele influi sobre a sociedade contemporânea a partir da obra *Dialética do Esclarecimento* (1985). Na segunda seção vamos desenvolver o diálogo sobre a educação e a emancipação humana à luz do filósofo Theodor W. Adorno e sua conceituada obra *Educação e Emancipação* (2000).

### 2.1 EMANCIPAÇÃO E ESCLARECIMENTO NA MODERNIDADE

Pensar o conceito de emancipação decididamente não é uma tarefa fácil, muitos, como Kant, Marx, Adorno, Freire e outros filósofos, com muito mais rigor, dedicaram-se em seus estudos para pensar o conceito de emancipação em seus diferentes formatos. Aqui trabalharemos com o conceito de emancipação estabelecido por Adorno. Para isso vamos discutir também a ideia de emancipação – ou esclarecimento – cunhada pelos iluministas, a rigor, a conceituação apresentada por Kant.

Justificando o porquê da escolha em discutir o conceito de emancipação a partir da filosofia adorniana quando há dentro da educação vários educadores que discutem tal conceito com tanto rigor quanto este pensador frankfurtiano. Adorno (2000) estabeleceu a emancipação enquanto a capacidade de se conscientizar e refletir. Entretanto, antes de atribuir o conceito de emancipação, Adorno e Horkheimer (1985) teceram uma discussão muito cara e que de certo modo, fundamenta esta dissertação, eles distinguiram os dois tipos de conhecimentos: a razão instrumental e a razão crítica. Esses conceitos serão importantes para subsidiar muitas das nossas discussões.

Trazendo primeiramente a versão epistemológica da palavra, em sintonia com o Dicionário do Latim Essencial (REZENDE, BIANCHET, 2014), emancipar descende da língua latina, *emancipo* (*e-manus-capio*), que significa libertar, excluir da tutela. Como suas sinônimas define-se as palavras liberdade e independência. A expressão *manus* corresponde a algo que pode ser segurado/conduzido com a mão, *carpio*, por sua vez, refere-se a apanhar, tomar, agarrar algo. As duas palavras formam o vocábulo *mancipium* que traz justamente a ideia de

algo que se pode segurar com a mão. O prefixo *e* indica a ideia de saída, de ausência, seria assim uma forma de negação. *Emancipo* então traz a ideia de algo que não pode ser segurado ou conduzido com a mão, seria algo que independe do outro.

O movimento iluminista já pensava na potência que uma sociedade emancipada poderia atingir. Em seus escritos, Kant (1985) coloca a importância dos sujeitos fazerem uso da sua racionalidade para assim superar a menoridade. Essa menoridade, para Kant (1985), seria a “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (p. 100). É importante salientar que o indivíduo que se encontra nesta menoridade não tem a capacidade de pensar criticamente plenamente desenvolvida, cabe a esse sujeito apenas seguir os comportamentos que a sociedade pré-estabelece de forma passiva.

Esse movimento de saída da menoridade se configura justamente como a capacidade de pensar por si próprio, ou, remetendo à palavra emancipação, seria uma forma de se tornar independente do outro. O autor ainda coloca que o estar na menoridade é culpa de ninguém menos que do próprio indivíduo; o meio para deixar essa menoridade se dá pelo exercício autônomo da razão. Entretanto, essa saída não é uma ação fácil, pelo contrário, o filósofo coloca a menoridade como algo natural ao ser humano, por isso é difícil e nada cômodo para o sujeito se desvincular dela:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. (KANT, 1985, p. 102).

Aqui cabe o papel da autonomia que, na filosofia kantiana, assume-se enquanto uma necessidade para o sujeito superar a condição da menoridade, é justamente através desta atitude autônoma que os indivíduos podem buscar o conhecimento. Como o próprio Kant (1985) colocou em sua obra: “*Sapere Oude*”, ou seja, “ouse saber”, ouse buscar o conhecimento para assim poder questionar as normas/verdades que já estão estabelecidas.

A busca pelo esclarecimento é uma prática diretamente ligada ao saber, não é possível então, desatrelar o conhecimento do processo de esclarecimento diante da filosofia kantiana. No entanto, o sentido de esclarecimento não se resume apenas ao conhecer, mas compartilha de uma esfera política e social. O esclarecimento está intrinsecamente ligado ao compromisso

moral com a sociedade. Para o sujeito individual, abandonar a menoridade pode ser algo difícil, no entanto, na esfera coletiva essa tarefa é facilitada. Kant afirma inclusive “que um público esclarecer a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (1985, p. 102). Percebe-se o esclarecimento como uma atitude que vai para além do individual contemplando também o coletivo.

A tal liberdade citada por Kant é uma ferramenta essencial para se alcançar o esclarecimento, é necessário que o indivíduo tenha liberdade para buscar o conhecimento e assim se desvincular da menoridade. Contudo, como Kant (1985) coloca, “de todos os lados ouço gritar: *não raciocines!*” A sociedade de várias formas restringe a liberdade dos indivíduos para que esse não busque o conhecimento e, por sua vez, o esclarecimento. Somente o uso público – e livre – da razão é que pode levar ao esclarecimento. Por uso público, Kant refere-se ao indivíduo que, enquanto erudito, pode e deve manifestar conhecimento e pensamentos diante de toda a comunidade. A sociedade se torna um *lócus* para o uso público da racionalidade. O que Kant apresenta com isso é que o esclarecimento é possível no âmbito privado, individual, mas é muito mais eficiente quando se desenvolve no âmbito coletivo. A emancipação então, não se estabelece apenas no nível individual, mas depende de toda uma comunidade esclarecida. Segundo o filósofo iluminista, o esclarecimento, seria a chave para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma sociedade livre do domínio racional que as crenças e dogmas exerciam sobre a sociedade.

Ao ser questionado se vivia uma época esclarecida, a resposta apresentada por Kant (1985) é um simplório não. O que vivemos é uma época do esclarecimento. Esta ideia iluminista de esclarecimento necessita da racionalidade e da liberdade para se efetivar. Os filósofos da teoria crítica, entre eles Theodor Adorno e Max Horkheimer, herdaram essa característica da filosofia iluminista do “ousar saber” e pensar por si mesmo, de buscar o esclarecimento. Entretanto, enquanto Kant e os outros filósofos iluministas viram o esclarecimento como algo que difundido no “século das luzes” (século XVIII), Adorno e Horkheimer contrariam essa ideia. Os autores apresentam que a busca pelo esclarecer acompanha os indivíduos desde os primeiros processos de mitificação.

O mito foi uma forma dos humanos superarem o medo da natureza desconhecida, um meio de esclarecer os fatos, de explicar o que eles desconheciam, por isso não deixa de ser uma forma de conhecimento, e, portanto, seria esta uma forma de esclarecimento. Sobre isso, os autores citam que “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento. [...] O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objectividade.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 8). A explicação por meio de um mito

foi gradualmente sendo substituída pelo conhecimento científico e racional. O que os autores argumentam, no entanto, é que essa nova forma de esclarecimento pela razão é na verdade uma nova mitologia.

Sobre esse esclarecimento racional, Adorno e Horkheimer discorrem logo no início da obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) que

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (1985, p. 6)

Como exposto pelos autores, desencantar o mundo e dissolver os mitos era a missão do esclarecimento. Segundo Kant (1985), isso seria possível através da razão, do conhecimento científico. Adorno e Horkheimer (1985) colocam que justamente essa racionalidade foi quem nos levou a uma calamidade triunfal. Os iluministas acreditavam que o uso da razão e o conhecimento científico nos levaria a uma sociedade emancipada, entretanto, o que de fato pode ser visto é uma sociedade mediada pelo conhecimento, mas ainda desigual e barbarizada.

Adorno e Horkheimer (1985) apontam que, ao contrário do que Kant e os demais pensadores iluministas pensavam, a razão científica, o esclarecimento por meio do conhecimento, não promoveu a emancipação. De fato, trouxe o desenvolvimento tecnológico, mas de forma alguma promoveu o progresso humano no sentido da emancipação. De acordo com isso, Pucci (2008, p. 86) escreveu que

Os ensaios de Marcuse e de Horkheimer/Adorno, escritos nos anos das revoluções tecnológicas, nos apresentam considerações de como a razão instrumental, sob a forma de máquinas, de aparelhos e de sistemas, se fazia onipresente predominantemente nas indústrias, nos setores financeiros, nos meios de comunicação, nos escritórios, e, através de sua linguagem lógica e operativa, transformava radicalmente os negócios e as pessoas; de como as “virtudes” da eficiência, da organização, da rapidez, da funcionalidade dirigiam a vida na produção e formatavam pessoas aptas ao processo de trabalho; de como a ciência e a tecnologia, aliada ao poder político de estados e de grandes corporações, geravam, ao mesmo tempo, abundância e miséria. Em particular, as análises de Horkheimer e Adorno mostravam que o responsável primeiro pelo aumento da miséria e dos sofrimentos do mundo era o próprio progresso, era a própria razão que se fez técnica e que cada vez mais aumentava seu poder de dominação. Mais ainda, mostravam que, muito embora o desenvolvimento da técnica poderia proporcionar ao homem a trabalhar menos, viver melhor e ter mais tempo para se dedicar à cultura, ao lazer, à vida em sociedade, não era isso o que acontecia.

É importante contextualizar o momento histórico em que a obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) foi escrita. Contexto este marcado pela segunda guerra, pelo nazismo,

pelas diversas formas crescentes de desigualdades e destruição da natureza. Os conhecimentos que deveriam estar a serviço do progresso humano foram usados para construir máquinas de destruição, para dominar povos, culturas e indivíduos. A razão iluminista, que deveria libertar, iluminar a humanidade, levou ela ao colapso. Se antes o mito era uma forma dos sujeitos dominarem a natureza e desta forma se esclarecerem, o conhecimento hoje tem essa mesma serventia.

Adorno e Horkheimer (1985) chamaram essa racionalidade de razão instrumental. Os autores denunciaram como o conhecimento - a razão - foi usado como instrumento para atingir o poder, a dominação da natureza e do homem, se afastando assim de qualquer possibilidade real de emancipação pelo conhecimento. A ideia otimista que Kant apresentou, de que somente pelo esclarecimento atingiríamos uma sociedade emancipada, séculos mais tarde se mostrou equivocada. O que de fato aconteceu, conforme Adorno e Horkheimer, foi que o uso da razão nos levou à barbárie.

A racionalidade na contemporaneidade não busca mais discutir a finalidade das coisas, mas foi reduzida a uma ferramenta utilizada pela humanidade para controlar a natureza (incluindo neste conceito de natureza os próprios humanos). O uso da razão de forma instrumental acaba por negar a ideia de uma razão como esclarecimento, o homem então, ao invés de usá-la para pensar e agir criticamente, agora a utiliza como um instrumento para atingir determinados fins. Seria uma coisificação da razão pelo ser humano. A racionalidade instrumental também é usada como uma forma de dominação das massas, sobre isso, os autores colocam que.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 58).

A indústria cultural funciona como um instrumento de manipulação das massas por meio do domínio e da mercantilização da cultura, conforme Leo Maar “a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia” (2000, p. 21) Relacionando-a com as discussões de cunho kantiano, podemos dizer então que o ser humano atingiu a racionalidade científica, mas ainda não saiu da menoridade, visto que ainda é manipulado e

ordenado por outro, agora, no caso, a indústria cultural e a racionalidade técnica. O progresso por meio da razão científica previsto pelos iluministas de fato ocorreu, mas este progresso, ao invés de nos aproximar da emancipação acabou por nos afastar ainda mais dela.

A manipulação da sociedade pela indústria cultural se dá principalmente pela padronização e reprodução dos gostos. Conforme Adorno e Horkheimer

[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual. (1985, p. 57).

É importante frisar, conforme os autores colocaram, que sua função principal é servir a lógica econômica vigente. A razão instrumental e a indústria cultural possuem diversos pontos em comum, mas o principal deles é que ambos dispõem do mesmo objetivo-fim: a manutenção da ordem capitalista e hoje, também neoliberal. A razão instrumental se submete ao capital no momento que transforma o conhecimento em um instrumento para atingir a dominação; a indústria cultural, por sua vez, serve ao capital ao reproduzir comportamentos e gostos que devem ser lidos pela sociedade como padrão, ela transforma a cultura em mercadoria, em uma padronização em série. Esses atos servem para afastar ainda mais a sociedade de um possível esclarecimento, de uma possível emancipação. A indústria cultural além de transformar a cultura em mercadoria visa também manter um controle social sobre a sociedade. É importante manter a população neste estado de alienação porque é neste estado que se gera consumidores passivos.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 92) a “cultura, tomada pelo lado de sua apreensão subjetiva, é a formação”, no entanto, o processo de apropriação da cultura pela indústria cultural a transforma em uma semicultura, e por isso, acaba por promover uma semiformação. Na *Dialética do Esclarecimento* (1985, p. 93), Adorno e Horkheimer esclarecem esse processo:

[...] como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objectivo.

Adorno em seu texto *Teoria da Semicultura* ainda afirma que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 1996, p. 389). Essa semiformação é resultado direto da massificação e alienação que a indústria cultural impõe sobre a sociedade.

Se a razão se tornou uma forma de dominação é preciso então pensar em uma nova forma de emancipar. Como resposta à razão instrumental, o movimento da Escola de Frankfurt propõem então uma nova teoria, a teoria crítica. Essa teoria deveria romper com o domínio que a racionalidade instrumental detém. Seria a partir desta razão crítica que se construirá os meios para questionar o conhecimento. A busca principal não será mais o conhecimento por si só, mas sim buscar a finalidade principal deste conhecimento. É justamente através desta produção de consciência sobre o conhecimento que a teoria crítica participa desta prática de racionalização/emancipação. Segundo Adorno (2000), é através de uma teoria crítica, de uma razão crítica, que poderemos nos emancipar, a educação, por sua vez, desempenha uma participação importante nesta ação emancipadora.

## 2.2 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

*A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, nesse plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, e em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Essa é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais se vale a escola. (ADORNO, 2000, p. 126).*

Para abrir as discussões desta seção retornaremos à conceituada frase de Adorno: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (2000, p. 119). Adorno coloca sobre a educação a responsabilidade principal de que a barbárie nazista não se repita no futuro da história humana. Auschwitz, para o autor, foi a manifestação pura da barbárie. Cabe a educação então promover a superação da barbárie através da emancipação dos sujeitos e da sociedade.

A obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2000) apresenta uma coletânea de textos organizados a partir de conferências radiofônicas na qual participaram Theodor Adorno, Hellmut Becker e Gerd Kadelbach datando os anos de 1959 a 1969. Esta obra traz considerações importantes sobre o papel que a educação deve desempenhar frente às barbáries humanas.

Wolfgang Leo Maar – tradutor da obra para a língua portuguesa – no início de sua introdução aos escritos de Adorno afirma que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação.” (2000, p. 11). Esta frase demonstra uma desoladora realidade da educação que abrange não só o contexto educacional presente na Alemanha (local onde foi escrita a obra) mas universal. Leo Maar, entretanto, destaca que não devemos nos deixar abalar por este cenário, mas devemos interpretá-lo como uma possibilidade (e necessidade) para exercer o pensamento crítico permanente. É somente pelo domínio do pensamento crítico sobre o passado e o presente que poderá se evitar futuras manifestações da barbárie.

Adorno (1985) enfatiza que o uso do esclarecimento enquanto uma razão técnica ocasionou na deformação da subjetividade. A característica fundamental para se atingir a emancipação - a formação - converteu-se em uma semiformação. A indústria cultural, por sua vez, também colaborou nesta deformação da subjetividade humana, uma vez que sujeita toda a sociedade a subordinação, ao conformismo, a fragmentação e padronização das identidades. É justamente a partir da manipulação das massas que se estabelecem as relações de domínio sobre elas. O desenvolvimento que levaria a sociedade ao esclarecimento, ao invés de conduzir a emancipação, conduziu a barbárie.

É importante refletir sobre a conceituação de barbárie de acordo com Adorno (2000, p. 155)

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

A barbárie para Adorno não seria apenas o atraso civilizatório que tomou conta de toda a sociedade, mas incorpora também o ódio primitivo que faz parte da subjetividade humana, tal qual explicado por Freud. Para combater esse despontar da barbárie, Adorno (2000) manifesta dois pressupostos essenciais:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.” (p.123)

A escolha pela primeira infância não é em vão, é necessário pensar em uma educação transformadora ainda na primeira infância visto que é neste período da vida que a criança forma os principais traços de seu caráter. Quanto ao segundo fator, Adorno coloca a importância de se ter um “clima intelectual, cultural e social” que não propicie a regressão da barbárie. Para isso é necessário sempre deixar claro e jamais esquecer o que nos levou – e ainda pode nos levar – ao horror. O esquecimento ou a negação – que pode ocorrer nas pessoas em forma de negação do confronto com a realidade que foi Auschwitz – pode nos levar de volta a ela. Como colocado por Nanan (2009, p.78) “Negar o contato real com questões como Auschwitz é o mesmo que admitir a possibilidade de que o mesmo aconteça novamente.”.

Para uma possível superação da barbárie, a educação não poderá se resumir à mera transmissão de conhecimento, e, tão pouco, deve se assemelhar a modelar pessoas. Ela deve, sobretudo, ser capaz de produzir uma consciência verdadeira. No entanto, atingir esse fim só será possível a partir do momento que as práticas educacionais estabelecerem como prioridade promover uma educação emancipadora (ADORNO, 2000).

Contudo, promover tal educação não é uma tarefa simples, Adorno (2000) apresenta dois problemas no que diz respeito à emancipação dos indivíduos. O primeiro deles se configura enquanto a própria organização do mundo e a da ideologia dominante. A ideologia que governa o mundo tornou-se tão opressora que, por vezes, supera até mesmo a educação, não é possível pensar em uma emancipação sem considerar esse “obscuramente da consciência” (ADORNO, 2000, p. 156). O segundo problema se refere ao movimento de adaptação do ser humano. Ao mesmo tempo que educação não pode ignorar a adaptação dos sujeitos para que esses se orientem melhor no mundo, tão pouco deve permitir que as pessoas busquem apenas se adaptar, se ajustar ao meio, porque isso as levariam a “perda de sua individualidade em um conformismo uniformizador” (ADORNO, 2000, p. 156). A educação deve então privilegiar um ensino que fortaleça mais a resistência do que a adaptação. Isso porque a adaptação já é um processo imposto pelo contexto em que vivemos, a resistência a essas imposições é o que deve ser trabalhado pela educação.

Adorno (2000) também aponta algumas incoerências presentes no cotidiano escolar que ao invés de levar os estudantes a emancipação os conduz a barbárie. A lógica da competição imposta por todo sistema escolar é uma dessas formas. Becker em sua conversa com Adorno coloca que “a massa dos professores continua considerando a competitividade como um instrumento central da educação e um instrumento para aumentar a eficiência.” (ADORNO, 2000, p. 162). Adorno, por sua vez, salienta que a competição é uma forma válida quando se trata de educar esportista, mas não serve quando falamos da educação de pessoas

desbarbarizadas. Becker aponta o cerne da questão quando se trata de competição dentro do ambiente escolar, em suas palavras “é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva” (2000, p. 163). A escola está reproduzindo o ambiente externo a ela e adaptando os alunos para se adequarem a essa sociedade. Esse movimento da escola se apresenta como a situação ideal para exemplificar o que Adorno expôs com a afirmativa de que a educação deve priorizar a resistência e não a adaptação. Promover a lógica da concorrência dentro do espaço escolar é uma manifestação da prática de adaptação, a forma de resistência seria se manifestar contra essa lógica.

Outro ponto importante evidenciado por Adorno (2000) como potencializador da barbárie dentro da educação seria a forma de autoridade não esclarecida. Segundo o filósofo “a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade.” (2000, p. 166). Adorno, no entanto, não é contra toda figura de autoridade, algumas manifestações de autoridade – principalmente as que não são derivadas da violência e que possuam em sua essência um pensamento esclarecido – são indispensáveis para a desbarbarização do sujeito.

Antônio Zuin, em acordo com Adorno, descreve como a semicultura, quando inserida no contexto escolar, colabora para a perpetuação da semiformação dos indivíduos.

Contudo, é o que ocorre quando nos defrontamos com a maneira pela qual a semicultura se difunde. Ela exige a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando a religação dessas mesmas fórmulas e conceitos com a história e os interesses da humanidade. A memorização dos conteúdos noção deixa de ser uma etapa essencial para o desenvolvimento da própria formação (bildung). Entretanto, não se deve esquecer que a assimilação dos conhecimentos fica, talvez, irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceito que são quase imediatamente esquecidos. (ZUIN, 1999, p. 73).

Esse debate estabelece relação com a problemática do ensino transformado em mera transmissão de conteúdo, onde o principal meio de aprendizagem do estudante é apenas a memorização, sem a compreensão e reflexão dos fatos com a realidade objetiva. Superar a barbárie requer também superar esse modelo educacional baseado na semiformação.

Se, conforme Adorno (2000), o grande desafio da educação é a desbarbarização e percebemos esse ato como indispensável não apenas para emancipação humana, mas para a sobrevivência da humanidade, a questão a qual se vale refletir é: Como desbarbarizar quando o cotidiano escolar está recheado de atitudes e comportamentos – automatizados e irrefletidos – que favorecem a barbárie?

Para enfrentar esse desafio é preciso colocar a desbarbarização como meta central dos processos educativos. De acordo com Adorno (2000), todos apresentamos traços de barbárie, uma vez que fazemos parte do sistema que a perpetua. A busca pela emancipação humana se configura justamente como o meio para nos afastarmos dela. Adorno conceitua emancipação enquanto

o mesmo que conscientização, racionalidade. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2000, p.143, 144).

A emancipação para Adorno seria a conscientização humana. O espaço escolar, por sua vez, deve promover essa conscientização individual, para isso, não pode ceder a ao processo de adaptação que beira o conformismo, mas deve sobretudo, promover a resistência a toda forma de barbárie. De acordo com isso, Zuin coloca que “a concepção de educação de Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno da barbárie. Ela possui, antes de mais nada, uma função de resistência” (ZUIN, 1999, p. 74). Essa forma de resistência terá início com a conscientização, principalmente nos primeiros anos de vida, da violência como algo bárbaro. Adorno afirma que:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 2000, p. 166).

É importante apontar que Adorno não propõem a conversão dos homens em sujeitos inofensivos e passivos, na verdade, essa ação para o autor se constituiria em mais uma forma de barbárie, uma vez que poderia levar os sujeitos a passividade exacerbada e a omissão diante de momento que é necessário se posicionar. A educação deve promover uma aversão a toda forma de violência e a brutalidade que decorrem da irracionalidade.

Zuin (1999) apresenta, a partir das palavras de Norbert Hilbig, como a barbárie tem se manifestado na atualidade, podendo estar embutida em ações cotidianas como no convívio com a família, juntos aos jovens em jogos de futebol, na televisão e vídeos, nas “brincadeiras” que mascaram o ódio e preconceito; há também as manifestações que já são vistas pela sociedade

como barbárie, como toda forma de violência, intolerância, preconceito e discriminação com o outro (HILBIG, 1995 *apud* ZUIN, 1999).

Não é possível, considerando o trajeto desta dissertação, não falar das barbáries estabelecidas pela racionalidade neoliberal. A primeira delas é a lógica da competição. Estando presente dentro do cotidiano escolar ela perpassa também pelo mundo do trabalho e se estabelece no centro da subjetividade humana, atingindo diretamente a relação do sujeito com ele mesmo e com os outros. Dardot e Laval (2014) apresentam a competição como um mecanismo necessário para a efetivação da ordem neoliberal. A adaptação exacerbada também é um meio utilizado pelo neoliberalismo para conformar e passivizar os sujeitos que se configura como uma forma de barbárie. Pucci aponta que “é em direção a essa sociedade inteiramente adaptada que o capitalismo neoliberal, pela universalização e absolutização da competitividade, está nos conduzindo.” (2018, p. 603). A adaptação é um eixo central para a ordem neoliberal, uma vez que desencadeia no sujeito o conformismo com a situação estabelecida pelo próprio neoliberalismo. Uma vez conformado, esse não buscará mais resistir às barbáries instauradas por essa racionalidade.

Competição, adaptação, autoritarismo são pontos levantados por Adorno como forma de barbárie e que também estão presente dentro do sistema neoliberal, no entanto, há outras formas de barbáries que são resultado direto da sociedade neoliberal como a desigualdade, a fome, a banalização e destruição da natureza, a dominação a consciência por meio da semiformação e da indústria cultural (que iniciou no contexto do capitalismo tardio e permanece dentro do sistemas neoliberal), enfim, todas as formas de injustiças sociais que são ressaltadas pelo neoliberalismo se configuram também como forma de barbárie. Lutar contra a barbárie significa também lutar contra a ordem neoliberal.

Enfatizando mais uma vez, a tarefa fim da educação é lutar contra essas formas de barbárie. Mas, diante do cenário exposto, como a educação seria capaz de vencer a barbárie que se estabelece tanto dentro do espaço escolar quanto fora dele? Adorno coloca que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (2000, p. 132). Os centros educacionais devem promover uma educação que favoreça a autorreflexão, se sobreponha à semiformação, que permita aos indivíduos sair da condição de minoridade e tornarem-se capazes de pensar e agir de forma independente, sem se deixar levar pelo coletivo. Uma vez que o indivíduo seja capaz de pensar por si próprio suas ações serão atos refletidos.

Zuin (1999, p. 82) coloca ainda que é necessário “uma concepção educacional crítica que incentive a autorreflexão daqueles que se julgam educados”. Se emancipação para Adorno é “o mesmo que conscientização” (2000, p. 143) podemos estabelecer que uma educação que

fomenta a crítica e a autorreflexão é em si uma educação emancipatória. A emancipação, dentro dos ambientes escolares se efetivará no momento em que as escolas possibilitem uma educação voltada para o pensar. Ao contrário da ideia iluminista, que acreditava ser possível atingir a emancipação através do conhecimento, Adorno coloca que só é possível atingir a emancipação através da crítica, através da reflexão sobre o que é conhecido. O ponto de chegada para a emancipação não é em uma razão instrumental, mas sim em uma razão crítica. Adorno ainda expõe, a partir de suas reflexões sobre o esclarecimento em Kant, que a emancipação é um vir-a-ser, mas acrescentaria aqui que ela é um eterno vir-a-ser, uma vez que, assim como o conhecimento, a emancipação também é um processo que não se finda, mas tem sua continuidade prolongada para todo além.

Para finalizar esta seção, trago um debate importante colocado por Santiago (2005, p 121), cujo apontamento apresenta que “A educação perderá sem dúvida se utópica e ingenuamente quiser trombar de frente com o mundo administrado da barbárie de escritório e burocratizada, mas sempre terá uma chance caso volte-se para o indivíduo.”. Santiago esclarece que a emancipação só possível no nível individual, é necessário que cada sujeito emancipe a si, tal qual colocado por Kant, é preciso que cada um tenha coragem e busque sair da minoridade, para isso é necessário mais do que apenas *ousar saber*, é preciso *ousar refletir*. Completando o que Santiago (2005) pontuou, por mais que a emancipação se estabeleça no nível individual, ela só será transformadora quando atingir o coletivo.

### **3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RETRATO DE UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL**

Antes de iniciar a discussão sobre a formação de professores a distância, que é o foco deste trabalho, é importante refletir sobre o contexto sociocultural e político no qual este debate está inserido, afinal, a educação e formação docente são reflexos da sociedade que a acompanha. Consciente disto, uma parte importante que rege as relações de poder de toda a sociedade é a conjuntura socioeconômica, e mais precisamente no cenário atual: a lógica neoliberal que vem dominando as mais diversas atividades da humanidade, desde as relações e representações sociais mais básicas até as mais complexas. Seu poderio atinge, mesmo que indiretamente, todos os setores da sociedade. Ao contrário do que se acredita, o mercado não está a parte do Estado, mas influi diretamente sobre ele (DADORT; LAVAL, 2016). Desta forma, este primeiro debate se situará em discussões sobre o neoliberalismo, seu contexto histórico, suas consequências e influências para a sociedade e para a educação.

O neoliberalismo tem suas raízes no liberalismo, o que não significa dizer que o primeiro seja a continuação do segundo. O liberalismo se formou em uma conjuntura política que difere totalmente da realidade na qual o neoliberalismo vem se formando. O liberalismo clássico, herança de iluministas como Locke e Smith, tinha em sua base uma dimensão política e social, que propunha acima de tudo direitos aos homens e aos cidadãos. A pretensão do liberalismo do século XVIII era, principalmente, de libertar a população do governo absolutista da época. Para esse primeiro liberalismo, seria papel do governo combinar e estimular os interesses individuais de um modo que sirva também para o desenvolvimento e bem-estar de toda a população. O neoliberalismo, no que lhe concerne, rompeu com essa dimensão ética, política e social e se prendeu apenas na dimensão econômica e mercadológica usando da ideia de liberdade que o nome lhe conferiu. Esse neoliberalismo que nos comanda hoje não propõe limitar a ação do governo no que diz respeito à política, aos direitos e ao mercado tal como seu precursor, pelo contrário, ele busca colocar o mercado como princípio de todo o governo (MARRACH, 2000; DARDOT; LAVAL, 2016).

A propaganda do neoliberalismo é a já citada palavra liberdade. E cabe aqui a necessidade de refletir sobre essa palavra. A liberdade pregada pelo neoliberalismo é uma liberdade pensada para a economia e para quem a comanda, para a classe trabalhadora o que sobra é apenas ter que se submeter às escolhas – ou consequências – que decorrem de colocar as prioridades do mercado frente às da sociedade. Para não ser injusta com esse sistema, sempre foi deixado claro que essa liberdade era pensada para o mercado e não para o ser humano. E quando um sistema coloca a economia como primeiro plano e não a sociedade, o que se pode

esperar é um desmonte das políticas sociais. Como diz Netto (1995) o estado mínimo defendido pelo neoliberalismo é um estado mínimo para as políticas sociais, mas máximo para o capital.

Adentrando brevemente no contexto histórico, é importante situar que diante das fragilidades enfrentadas pela sociedade decorrentes da Primeira Guerra Mundial e a crise econômica de 1929 começa a irromper um novo pensamento político, mais democrático e voltado para os problemas sociais, que pudesse atender e garantir os direitos mínimos que a população demandava. Viu-se, então, a necessidade de propor um governo que garantisse alguma seguridade social e que tivesse como ideal combater as precariedades que emergiam sobre a população. Mas foi somente após a Segunda Guerra Mundial que houve por parte de alguns Estados essa intervenção mais efetiva nas políticas liberais que vinham se constituindo desde o século XVIII pelas ideias iluministas, já que após o momento de guerra era necessário impedir um novo colapso no capitalismo, tal qual o de 1929. Sobre isso, Harvey afirmava que era “preciso assegurar a paz e a tranquilidade doméstica e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores” (2008, p. 19). Para promover essa “paz e tranquilidade” inúmeros Estados adotaram uma política de *welfare state* ou Estado de Bem-Estar Social. Essa política tinha duas funções, primeiro buscava atenuar os problemas que o capitalismo e todo o contexto histórico trouxe para a época por meio da intervenção do Estado na economia, a partir de políticas democráticas que tinham por objetivo garantir direitos políticos e sociais. Entretanto, buscava também preservar o Estado do socialismo que rondava o mundo. Sobre isso, Hobold (2002, p. 14) destacou que:

[...] as ações do Estado do bem-estar não se davam em razão de princípios de redistribuição de renda de cunho socialista, e, sim, pela necessidade de redução dos conflitos sociais – mantendo-se o poder nas mãos dos donos do capital – e para que o aumento do consumo gerasse uma ativação do aparelho produtivo. Vê-se que essas estratégias estão de acordo com os princípios das teorias econômicas liberais, no que concerne à responsabilidade de o Estado criar as condições que favoreçam o processo de acumulação de capital.

Como o autor colocou, o Estado de Bem-Estar Social não servia apenas a sociedade trabalhadora, mas estava posto para preservar também o sistema capitalista. Harvey (2008) recorre ao nome “liberalismo embutido” para descrever esse momento justamente por essa característica, por mais que tenha sido um momento de conquistas para a classe trabalhadora, ele tinha como objetivo embutido atender os desejos capitalistas quanto a salvar o Estado das ameaças socialistas.

Durante todo esse período o neoliberalismo ia se desenvolvendo e “ganhando forma”, primeiro através de Ludwig von Mises na década de 20, e por fim, no final da Segunda Guerra

Mundial o pensamento neoliberal foi efetivamente sistematizado através de Friedrich von Hayek. Apesar desta lógica ter início na década de 20, foi somente em 1970 que ela ganhou espaço para uma ampla discussão: “Nesse período, inicia-se a materialização do pensamento neoliberal pelos governos que, alegando a crise fiscal do Estado, encontram o caminho para fortalecer o capitalismo e aniquilar os movimentos sociais, fortalecendo as elites dominantes.” (HOBORD, 2002, p. 20).

Essa crise fiscal, que combinou o crescente desemprego com a alta inflação, exigia uma alternativa às políticas vigentes. Entre adentrar ainda mais na lógica keynesiana proposto pelos governos de esquerda ou dar liberdade ao mercado e ao poder corporativo, optou-se pela “liberdade”. O que realmente ocorreu, de acordo com Harvey (2008), foi o medo por parte das elites econômicas de perderem seus espaços para o Estado, deste modo, como oposição às políticas social-democrata, o neoliberalismo começou a ganhar território para se instaurar e transformar a sociedade para o que conhecemos hoje. O neoliberalismo propunha uma reformulação do liberalismo tradicional. Conforme Dardot e Laval, havia a necessidade uma transformação do sistema liberal pois “combater o socialismo e todas as versões do “totalitarismo” exigia um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo.” (2016, p. 33). Desta forma, o neoliberalismo surgiu como uma alternativa ao Estado de Bem-Estar social e uma forma de colocar o mercado como centro das relações humanas.

Mas o que seria o neoliberalismo e quais políticas ele adotou para se recuperar da crise fiscal da década de 70? Sobre o primeiro questionamento, Harvey coloca que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 14).

Deste modo, para o neoliberalismo o único meio da sociedade atingir o bem-estar e a “felicidade” seria com uma economia livre das amarras do governo, ou seja, com a mínima intervenção do Estado na economia. Outro elemento característico do neoliberalismo são as privatizações e flexibilização das leis trabalhistas, isso tudo para gerar uma redução dos gastos públicos. As privatizações e controle do déficit público colocam em prática a ausência do Estado; acontece que esses cortes normalmente são em áreas como saúde, educação e políticas sociais. Deste modo há um sucateamento nos serviços públicos, gerando assim uma insatisfação da população sobre os serviços prestados pelo Estado, abrindo ainda mais espaço para a discussão e decisões de privatização desses setores. O que buscam as classes dominantes é

mostrar que o Estado é ineficiente em promover serviços – direitos, na verdade – e que o livre mercado é necessário para assegurar tais serviços com qualidade. Desta forma, o Estado se ausenta e deixa para o mercado estabelecer as regras.

Trazendo um contraponto a essa visão de que o Estado é ausentado, Dardot e Laval (2016) apontam que na verdade o Estado não é minimizado em virtude da lógica neoliberal, mas é incorporado pelo neoliberalismo. Ou seja, o próprio Estado está a serviço do neoliberalismo. O governo enfraquece sua existência com atitudes que debilitam políticas e serviços públicos, seria a “retirada do Estado por ele próprio” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 15). Acontece que, assim como o capitalismo, o neoliberalismo é um sistema que depende da pobreza e da exploração para existir. Se o Estado se incorporar ao neoliberalismo, seria incoerente que ele promovesse políticas públicas que auxiliassem a classe média e baixa, uma vez que tais classes são necessárias para a manutenção da racionalidade neoliberal. Minar essas políticas seria então uma forma de atender as necessidades do sistema que o governo abriga.

O Estado para o neoliberalismo deve criar e manter a estrutura institucional necessária para praticar o livre mercado, deve também garantir a defesa do Estado, o direito à propriedade privada e assegurar o funcionamento do comércio. Pode-se dizer que a fé do neoliberalismo está depositada no mercado e que somente por ele é possível atingir a “sociedade perfeita”. Mas o que vemos na prática é uma sociedade desregulada, com uma crescente desigualdade e exclusão social – sendo importante frisar que são condições necessárias para esse sistema se consolidar.

De fato, a sociedade precisa crescer, mas deveria ser um crescimento igual para todos. Uma economia que precisa gerar miséria para alguns para poder dar lucro para outros não deveria ter como sinônimo a liberdade. Sobre isso HAYEK (1981), um dos idealistas do neoliberalismo, dispõe que esses são problemas naturais, visto que uma sociedade livre permite que todos tenham a mesma liberdade de escolha, desta forma, cada um é culpado pelo seu desempenho. Sobre essa suposta liberdade Hayek, em uma entrevista ao Jornal *El Mercurio*, expõe ainda que “uma sociedade livre requer certas morais que, em última instância, se reduzem à manutenção das vidas: não a manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas.” (HAYEK, 1981, p. 23 *apud* HOBOLD, 2002).

Promover uma diminuição do Estado, abrindo espaço para a iniciativa privada dando “liberdade” para os indivíduos, foi justamente a proposta pensada para combater a crise da década de 70. Matos (2008, p. 194) também aponta que foi preciso romper com o “poder dos sindicatos e manter o controle monetário, mas diminuto nos gastos sociais e nas intervenções

na economia. Além disso, propunham o abandono da meta do pleno emprego, para a criação de um exército de reserva de trabalhadores e reformas fiscais [...]” de acordo com isso, Campana (2000. p. 134) descreve que “o neoliberalismo defende um Estado minimizado em relação aos direitos sociais e trabalhistas e, ao mesmo tempo, passivo em relação aos lucros dos capitalistas e aos interesses do mercado”. A ausência do controle estatal sobre a economia causou e ainda vem causando várias perdas para a sociedade, sobretudo para o setor social. Percebe-se então que para esse sistema os direitos sociais são um empecilho para o acúmulo de capital e daí vem a necessidade de não deixar o Estado intervir com políticas públicas, direitos aos cidadãos, seguridade social, enfim, com propostas que promovam uma mínima igualdade.

Outro ponto importante que a democracia capitalista e neoliberal traça é de atribuir ao Estado toda responsabilidade pelos desgastes sociais e econômicos que atormentam nossa sociedade e colocam como respostas a todos esses problemas justamente os preceitos neoliberais de mercado e livre concorrência (SILVA, 2015). Com esse discurso, o neoliberalismo afasta de si a responsabilidade por todo e quaisquer aspectos sociais e econômicos negativos e se apresenta apenas como uma saída para esses problemas.

Trazer a origem do neoliberalismo é importante pois ajuda a compreender aonde chegamos e como chegamos. Na lógica neoliberal e capitalista o trabalhador é entendido como uma ferramenta de produção e ao mesmo tempo, como consumidor. Esse tratamento acaba por objetificar ainda mais o ser humano, e, neste movimento, o sistema além de gerar a miséria e o assolamento de direitos, tira também a subjetividade dos sujeitos.

Como Dardot e Laval (2016) colocam, o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade. E essa racionalidade vem estruturando não apenas as políticas e organizações, mas também tem agido sobre as condutas dos indivíduos. Em outras palavras, ele é um regime normativo que vem impor um sistema de acumulação e coloca em xeque a subjetividade de cada sujeito. O neoliberalismo, segundo os autores, estendeu a lógica capitalista a todos os âmbitos sociais e esferas de vida, tendo a competição e concorrência como a base de todo o sistema. Sobre isso, os autores citam que:

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instalado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT, LAVAL, 2016, p.16).

A concorrência, dentro da racionalidade neoliberal é considerada o motor do progresso, visto que é a partir dela que as intuições se esforçam para progredir e assim ficar à frente no mercado. A ordem neoliberal depende desta rivalidade, desta concorrência para prosperar. Essa lógica da concorrência, no entanto, ultrapassa a esfera institucional e se estabelece como parte da vida de cada indivíduo, criando a ideia do sujeito como uma empresa a ser gerida.

A criação desse novo sujeito, ou sujeito neoliberal, como citado por Dardot e Laval (2016), toca nos desejos mais intrínsecos do ser humano e os molda para que esses desejos não sejam mais algo autêntico do ser, mas para que sejam desejos fabricados pelo mercado e que atendam a ordem imposta pelo mesmo. O que o neoliberalismo busca com esse novo sujeito é atuar sobre a consciência do indivíduo para que ele veja seu trabalho (que serve ao fortalecimento do capitalismo) como um trabalho para si mesmo. O trabalho que ele exerce não é para o outro, mas é para o seu crescimento pessoal, é sua forma emancipação e de alcançar o título de ‘ser’ bem-sucedido. Ao instigar nos sujeitos esse desejo, que para o ser desejante parece legítimo e único, a racionalidade neoliberal transforma o desejo do outro no desejo do próprio sujeito. É justamente desta forma que esta lógica produz o sujeito de que necessita: “ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328). O desejo incutido pelo neoliberalismo, de que o trabalho para a empresa é um trabalho para si, fortalece a produtividade assim como a competitividade dos sujeitos, e, mais que isso, contribui para a exploração do trabalhador.

Esse desejo é lido pelos sujeitos como um meio de garantir sua liberdade, mas o que de fato ocorre é o desenvolvimento da forma mais sofisticada de controle que o neoliberalismo já executou. É a partir da incorporação desse desejo que a racionalidade neoliberal controla os indivíduos para que eles mesmo se autorregulem. O sujeito absorve como uma necessidade para sua evolução pessoal se tornar mais produtivo, autônomo, mais potente, e desta forma, o neoliberalismo nos disciplina para que nós mesmos, espontaneamente, nos tornemos capazes de nos autodisciplinar conforme as necessidades que o sistema exige. Nas palavras de Laval (2019, p, 40):

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstrar liberdade, iniciativa e autonomia [...]. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se “autodisciplinar”.

Em conformidade a essa lógica cabe a doutrina do “capital humano” que estabelece o sujeito como empreendedor de si. Esse conceito trabalha a visão do ser humano como uma instituição a ser gerida que busca se aperfeiçoar para produzir, mas principalmente, lucrar (FRANCO *et al*, 2020; Laval, 2019). A forma de obter esse lucro se dá pelo investimento em si, já que é através do seu esforço e trabalho que o homem obtém sua satisfação e realiza seu desejo (que na verdade não é seu, mas é induzido a ele pelo neoliberalismo). Ele, então, não pode parar de investir em si mesmo. A concorrência que antes se estabelecia entre as instituições, agora se estabelece também entre os sujeitos.

A educação não fica a parte dentro dessa lógica do competir. Laval já colocava que “o ‘homem flexivo’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico” (2019, p. 29), o autor ainda cita que “para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível [...] que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAl, 2019, p 41). A escola então, busca atender esse desejo do ser de tornar-se melhor para servir a empresa, já que esse vê seu sucesso no mundo do trabalho como uma continuação de si. Correspondendo ao ideal, vemos a escola e a economia caminhando para uma transformação totalmente utilitarista, em que de um lado há a economia chefiada pela lógica da concorrência, e do outro lado encontra-se a educação tomando um papel de qualificação como um meio de garantir a produção e a venda de bens e serviços, ou seja, como um meio do sujeito evoluir seu capital humano.

No neoliberalismo a educação abandona a esfera política e social para participar do mercado e agir conforme as suas regras, que é justamente a da competição. Submeter o sistema educacional ao comando neoliberal não significa mais liberdade, tal como é de praxe ser citado pela retórica neoliberal, mas, como Silva (2015) já nos alertava, significa tirar a educação da esfera pública e entregar esse controle nas mãos da iniciativa privada, tirando o caráter público e coletivo e tornando-a num objeto de consumo individual e em mais um mecanismo de manutenção da sociedade neoliberal. Como dito pelo autor, “menos governo significa mais ‘governo’.” (SILVA, 2015, p. 18), ou seja, a ausência do governo não significa mais liberdade e menos controle, mas significa que há uma troca de a quem esse controle pertence.

Outro ponto que se deve atentar é na transformação de questões políticas e sociais em problemas técnicos (SILVA, 2015). Nesta situação, os problemas sociais - tais como os problemas educacionais - não são resultado de toda uma estrutura socioeconômica que se mantém de pé com o apoio da desigualdade, mas são resultados da má gestão pública. Nas

escolas, os problemas cotidianos são consequência de currículos inadequados, ineficiência de professores/gestores ou desperdício de recursos. A solução para todos esses problemas é simples diante do neoliberal: privatizar!

Esse sucateamento, de acordo com Dardot e Laval (2016), parte do próprio Estado, que está renunciando à sua totalidade para se abrir ao mercado e atender os desejos do neoliberalismo, o Estado aceita e reproduz a situação de precarização dos seus serviços para que haja a necessidade de privatizar. O ponto é que as escolas privadas não possuem uma excelência superior intrínseca a elas apenas por fazerem parte do setor privado. Toda essa qualidade resulta de privilégios que elas possuem e que as possibilita dispor de uma boa educação, tal como capital financeiro, coisa que é negada a maioria das escolas públicas. Isso nada mais é do que uma política de sucateamento da educação. As escolas públicas não se encontram neste estado porque são mal geridas ou porque seu currículo é ultrapassado, segundo Silva, elas se encontram neste estado “porque a população a que servem está colocada numa posição de subordinada em relação às relações dominante de poder.” (SILVA, 2015, p. 20). É válido então afirmar que a luta contra a privatização neoliberal é também uma forma de luta contra as relações de poder, uma luta de, como diria Freire (2015), oprimidos contra opressores.

A mercantilização da educação diante da ótica neoliberal não se restringe apenas à privatização das escolas, mas trata também de fazer com que a educação pública funcione nos moldes do mercado. Uma ideia que corresponde a isso é a de que o Estado disponibilize aos pais/responsáveis *voucher* - que funciona como um bônus - para que estes escolham a escola ideal para seus filhos. Tal ideia se estabelece sobre o princípio-mor neoliberal: a liberdade, mas a real base para o sistema de *voucher* é a competição. Na teoria, as escolas em sua luta por clientes (e não estudantes), vão trabalhar e se dedicar para ter qualidade. Essa qualidade e eficiência será mantida pela pressão dos consumidores, logo, as escolas irão competir dentro das regras do mercado por mais clientes, e esses, por sua vez, terão a liberdade de escolher a instituição que melhor atende suas necessidades. O discurso neoliberal ainda argumenta que esta seria uma outra forma de promover o ensino de qualidade para todos, já que pressupõem um acesso igualitário e de qualidade à educação. Tal discurso reforça a ideia de que a escola privada é superior ao ensino público e que, para se ter um ensino de qualidade, é necessário optar pelo setor privado. A liberdade de escolha sobre a instituição de ensino na qual os estudantes irão frequentar seria uma forma de regular o acesso à educação entre toda a população, uma vez que todos terão acesso aos *vouchers* e poderão escolher a escola onde vão cursar. Todavia isso não representa a realidade. O que o discurso neoliberal não fala é que esta

prática ainda se configura como um meio de garantir a reprodução social, e de aprofundar ainda mais a segregação social (COSSE, 2003).

Esse esforço para mercantilizar a educação se apresenta como uma forma de mostrar que a educação pode e deve funcionar conforme as regras do mercado. Marrach (2000) aponta que o neoliberalismo atribui à educação um papel estratégico e determina a ela três principais objetivos, sendo o primeiro: unir a educação escolar à preparação para o mundo do trabalho. A educação, para o neoliberalismo, deve assegurar uma força de trabalho qualificada e valorizar a técnica; o segundo objetivo permite transformar o ambiente escolar em um meio de transmissão de seus princípios. Nas palavras da autora seria a “adequação da escola à ideologia dominante” (MARRACH, 2000). Essa transformação das universidades e escolas em um veículo de transmissão dá ao neoliberalismo a possibilidade de controle da sociedade, eles utilizam as instituições de ensino como um meio de massificação e dominação da população. O terceiro objetivo encara a escola como um espaço para o mercado atuar, tanto pelo comércio de produtos da indústria cultural, como por transformar a escola em um nicho para o mercado da informática/tecnologia e editoras. Além da escola funcionar como uma empresa, por conta da lógica da concorrência que se instaurou dentro dela, ela também se tornou um espaço de disputa para a atuação do mercado.

É perceptível que a educação, quando posta aos ideais do neoliberalismo, tem a intenção profissionalizante como centro de seus esforços. Ela deve fornecer a mão de obra adequada às necessidades do mercado. Ademais, a educação servirá como princípio doutrinário, por onde ela poderá exercer o controle da sociedade. No entanto, esse domínio não será algo exacerbado, mas dará de forma sutil e não autoritária. Essa educação está ligada a formação do sujeito neoliberal da qual Dardot e Laval (2016) discutiram, seria uma forma de atribuir à escola a responsabilidade pela formação desse “neosujeito”, que é, como já apresentado, um sujeito autônomo, empreendedor de si e autodisciplinado, nos dizeres atuais, competente. A escola, por sua vez, deveria ser flexível e atender os anseios do mercado e dos indivíduos. Já é possível visualizar como esta educação vem se estruturando a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que os fundamentos pedagógicos que estruturam a BNCC preveem “uma construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p.2). Conceitos como “competências” e “habilidades” permeiam toda a discussão desta nova base. Marsiglia *et al*, sobre esses conceitos coloca que:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo.” (2017, p. 119).

Diante disto, fica visível que a formação proposta pela BNCC se encaixa nas características necessárias ao novo sujeito neoliberal. Assim como toda a sociedade, a escola também está se moldando conforme as exigências do neoliberalismo. Essa mudança não se estabelece apenas no nível básico da educação, mas transpassa ao nível superior também, sendo ainda mais visível na modalidade de Educação a Distância. Chauí (2003) denuncia como as instituições que promovem o ensino superior estão deixando de ser reconhecidas como instituições e estão se tornando organizações. Tal movimento tem um peso significativo para a educação, uma vez que uma instituição apresenta a sociedade como seu princípio e referência, enquanto a organização se difere por representar um conjunto de meios administrativos que servem a um objetivo particular. Quando a organização toma o lugar das instituições, há uma reconfiguração da educação, essa que antes servia a sociedade, era pensada e regulada por ela, agora foca seus esforços em atender a desejos particulares, que não se preocupam com o coletivo, mas buscam apenas o benefício próprio. Isso vai de acordo com que Silva (2015) apontou: a educação está cada vez mais perdendo seu caráter coletivo e buscando atender aos interesses privados.

Adentrando um pouco na discussão acerca do domínio das organizações sobre a educação, Saraiva e Souza (2020) apontaram como algumas organizações internacionais (OIs), como o Banco Mundial, a OCDE e Unesco, vem assumindo o papel na construção de uma nova agenda para a formação docente. Essa agenda é fundamentada em dois conceitos norteadores da gestão educacional: a eficácia e a eficiência. Tais conceitos ganharam destaque a partir da década de 1970, entretanto foi durante as décadas de 1980 e 1990, com a Nova Gestão Pública (NGP) e com a expansão de políticas neoliberais que essa metodologia começou a se instaurar dentro do espaço educacional. É importante direcionar uma análise para esses conceitos, principalmente, conforme as autoras (SARAIVA; SOUZA, 2020) para o primeiro deles: a eficácia. Esta é entendida enquanto um conceito escolar, que propõe a professores e diretores alcançar metas quantitativas e resultados. Cabe então aos professores orientar seu trabalho para garantir o maior rendimento em avaliações de larga escala dos estudantes, conforme colocado pelas autoras:

A ideia que circula internacionalmente sobre professores excelentes está fortemente associada a uma cultura de performatividade e que os docentes são cada vez mais

direcionados a corresponderem a uma gestão para resultados, devendo reorientar suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala. (SARAIVA; SOUZA, 2020, p.2)

Um exemplo de instrumentos de mensuração de resultados que as OIs utilizam citado pelas autoras é o Programa para Avaliação Internacional de Alunos (PISA), que é justamente um método avaliativo que mede em uma escala internacional os resultados da educação dos estudantes de 15 anos de diversos países. A partir de políticas como essa, há uma sobreposição da busca por qualidade de resultados sobre a qualidade dos processos de aprendizagem. Os efeitos dessa busca podem ser vistos não apenas nos processos de ensino e aprendizagem, mas também na formação dos professores. A formação e profissão docente é direcionada para “uma cultura de performatividade e de excelência de resultados.” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 143). Além de estimular a competição da educação entre os países, essas práticas ainda reforçam a ideia de que para melhorar a educação é preciso que os professores voltem suas práticas para uma valorização dos resultados, perde-se o interesse pela formação e centra-se os esforços apenas sobre o resultado quantitativo, que nem sempre representa de fato o processo de aprendizagem dos alunos.

Tal situação se torna ainda mais problemática quando se percebe que a responsabilidade pelo sucesso ou não do ensino recai quase que unicamente sobre o professor. De acordo com Saraiva e Souza (2000, p. 130) “as críticas pelo insucesso são dirigidas, em grande parte, aos professores; ignorando-se que o desempenho é resultado de um conjunto de outros fatores escolares, tais como a gestão, a infraestrutura e o currículo, e fatores domésticos [...] como o capital cultural.” De certa forma, essa situação se configura como um meio de controle sobre o trabalho docente, uma vez que, conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), caberá aos docentes voltarem suas práticas para promover o melhor desempenho dos alunos nas avaliações.

Já é possível visualizar como as OIs têm influenciado a educação brasileira. O próprio uso de competências dentro da educação, palavra norteadora da nova BNCC, é citado em documentos da OCDE. Saraiva e Souza (2020) justificam que uma das cinco áreas de trabalho que estruturam o setor educacional da OCDE deve estruturar-se a partir do desenvolvimento e “uso de competências, área mais diretamente relacionada à educação para o trabalho, justificando-se pela ideia de que o desenvolvimento de habilidades e competências é fundamental para um crescimento econômico impulsionado pela inovação.” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 134). De acordo com a afirmativa, Somionatto e Hobold (2021) constataram

que essa nova formação, centralizada no conceito e no desenvolvimento de competências tem como principal finalidade atender aos interesses do mercado. Elas destacam que:

Para além de um currículo engessado e formatado em uma grade de competências e habilidades, há uma produção sobre o refinamento na docilização do trabalhador e sua adaptabilidade às variações do mercado de trabalho, com a introdução de competências socioemocionais, ou habilidades não cognitivas, inteligência emocional, soft-skills, nas dez competências gerais da BNCC, em maior ênfase nas competências número 9 e 10. Assim, na proposição dos Organismos Internacionais, o desenvolvimento dessas competências proporciona o êxito pessoal e profissional no século XXI e, por conta disso, devem ser desenvolvidas na escola. (2021, p. 83)

Apesar de a Base apresentar as competências como algo atrativo, tendo como objetivo principal ajudar no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e na formação integral dos indivíduos (BRASIL, 2018), ao que indicam as autoras (SARAIVA; SOUZA, 2020; SIMIONATTO; HOBOLD, 2021) as competências e a Base como um todo tem como finalidade a manutenção do neoliberalismo, uma vez que sua principal função é a formação de sujeitos que possuam as qualidades necessárias para o mundo do trabalho. Essa programação vai de acordo com o que Dardot e Laval (2016) apresentaram como formação para o novo sujeito, ou o sujeito neoliberal.

Assim como a BNCC veio para firmar as competências e habilidades como eixos sólidos do ensino básico, a resolução CNE/CP n. 2/2019 (BNC-Formação) ficou responsável pela reformulação do currículo para a formação docente. Substituindo a resolução CNE/CP n. 2/2015, fruto da luta de educadores e pesquisadores da educação, essa nova resolução faz parte do pacote reformista que dita como os professores e estudantes devem agir, quais metodologias devem usar, quais conteúdos serão trabalhados, ou seja, retoma “o tecnicismo, subsumindo conceitos como autonomia e criticidade docente ao longo do texto da normativa.” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 77). A BNC-Formação dispõe de 10 competências gerais que se desdobram em competências específicas, essa última possui três dimensões fundamentais para a ação docente: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. O foco dessa formação, de acordo com essas três dimensões está na formação profissional apenas, é deixado de lado qualquer apelo a uma formação crítica e reflexiva. Simionato e Hobold (2021) destacam ainda que uma educação de qualidade nos termos das OIs está diretamente ligada com o crescimento econômico e com a lógica empresarial. Para isso, é necessário então formar professores nestes moldes, há uma demanda por professores práticos, “desintelectualizado, ahistórico e tarefeiro” (SIMIONATO;

HOBOLD, 2021, p.74), à docência é reduzida ao planejamento, regência e avaliação que medem a eficiência e eficácia da educação e do rendimento dos alunos.

Diante do exposto, percebe-se então, que além da privatização da oferta de ensino, está havendo também um movimento de privatização do currículo do ensino básico e do currículo voltado para a formação docente. O acesso ao conhecimento dos professores e estudantes está sendo definido a partir das necessidades das OIs e do mercado em geral. A nova BNCC e a BNC-Formação se adequaram a essa exigência do mercado, reproduzindo assim, dentro da educação brasileira, o currículo desenvolvido por essas organizações.

Chauí já apontava as consequências dessa institucionalização no contexto das universidades: “o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos [...]. Nela, à docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos [...]” (CHAUI, 2003, p.7). A lógica da produtividade toma conta da educação, o ensino é reduzido a transmissão de saberes, não se tem mais a ideia de ensinar para emancipar. A formação intelectual é deixada de lado dando espaço para os saberes que o mercado exige. A pesquisa dentro das universidades também é atingida, ela perde sua finalidade de produzir conhecimento e atribui a si o posto de produzir soluções, seu caráter coletivo é abdicado em prol da busca por responder problemas individuais e por vezes, privados. Desta forma a pesquisa acaba tornando-se um instrumento de intervenção e controle que normalmente atende aos interesses dos financiadores. Essa descaracterização da pesquisa debilita o caráter crítico e reflexivo que ela deveria proporcionar e a lança as exigências e necessidades do capital.

Tal qual a pesquisa, a docência também vem sendo atacada pelo neoliberalismo. Segundo Chauí, a formação de professores, aos moldes do neoliberalismo, se resume a uma:

[...] habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. **Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.** (CHAUI, 2003, p.7 grifo nosso)

Apesar de exigir sujeitos autônomos e autodisciplinados, a racionalidade neoliberal não precisa de sujeitos críticos e emancipados. Isso se reflete na educação. A estabilidade deste sistema depende de sujeitos que saibam se gerir e competir, mas que estejam alheios a uma interpretação crítica da sociedade. Há várias formas de desestabilizar o potencial político e social que a educação possui, abalar a formação dos professores é uma delas. Quando Chauí

(2003) argumenta que a formação docente está sendo pensada como um centro de transmissão e adestramento já se deve ter em mente que essa formação se repercutirá diretamente no ensino básico. Essa descaracterização da educação enquanto um espaço para se pensar no coletivo e agir sobre a realidade é apenas uma parte dentro da teia que envolve o neoliberalismo e mais um meio para a formação do neosujeito, o indivíduo pensado e planejado para atuar dentro da sociedade neoliberal.

Todavia, essa discussão sobre a racionalidade neoliberal não é sem propósito, discutir a estrutura do neoliberalismo e a formação do novo sujeito é um ponto importantíssimo para pensar a educação a distância. Sem esse debate, qualquer problematização direcionada a EaD seria rasa e sem um verdadeiro propósito, uma vez que não é possível fazer uma análise profunda e real sobre esta modalidade de ensino sem compreender a norma que a rege, que é justamente a norma neoliberal. Seria incoerente apenas apontar os problemas existentes na educação a distância sem demonstrar que ela não é um problema em si, mas é um sintoma do neoliberalismo. Antes de fazer qualquer crítica voltada a EaD é preciso ter em mente que ela é uma necessidade imposta por essa racionalidade e que, enquanto esse sistema reger as normas que comandam o mundo, essa forma de ensino ainda será necessária.

### 3.1 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

A educação, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) se configura enquanto direito de todos e dever do Estado e da família. Ela deve acima de tudo promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo que esse possa exercer sua cidadania e esteja qualificado para o trabalho. Sendo assim, mais uma vez é exposto que a educação não se destina apenas para a formação de mão de obra, mas tem o dever de formar também cidadãos. Nesta busca por garantir o direito à educação, a modalidade de ensino EaD tem exercido um papel importante, uma vez que facilita o acesso do estudante às Instituições de Ensino Superior (IES). Tudo isso sob um discurso de uma educação que ousa inovar e modernizar por meio das novas tecnologias, além de permitir uma maior flexibilidade do processo de estudos de cada educando, possibilitando a esses organizar seus estudos de acordo com as demandas e necessidades pessoais.

Há muitos debates quando falamos da Educação a Distância, a vista disso incito dois polos de discussões sobre o assunto, o primeiro argumenta que a educação a distância é uma forma de democratização do ensino, uma vez que permite um maior acesso das pessoas à educação; o segundo opõe-se a essa visão mais doce da EAD e aborda a discussão deste modelo

como mais um mecanismo dentro da sociedade capitalista para formação rápida de mão de obra, e principalmente, que compactua para transformação da educação em uma mercadoria. Se por um lado, a educação a distância resolve o problema geográfico, de tempo ou ainda de dinheiro, que dificultam muito o acesso e permanência dos estudantes nas faculdades/universidades, por outro lado, ela apresenta um outro problema: essa formação está dando conta da formação integral, a formação humana que as instituições de ensino devem promover?

O Censo da Educação Superior (INEP, 2020) nos mostra que, de fato, a educação a distância tem sido uma forma muito procurada para o acesso ao ensino superior. Entre os anos de 2018 e 2019 houve um aumento no número de ingresso na modalidade de ensino EaD de 15,9%, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo de -1,5%. Esse crescimento, no entanto, não é recente. Entre 2009 e 2019, o número de ingressos também cresceu significativamente nos cursos de graduação a distância, tendo um aumento de 378,9% em relação aos anos anteriores, enquanto nos cursos presenciais o aumento foi muito inferior, de apenas 17,8%. Isso mostra como o ensino na modalidade EaD tem se expandido e como está a ponto de superar os cursos presenciais. Em um âmbito geral, a rede privada é mais procurada que a rede pública quanto a oferta de cursos de graduação a distância, uma vez que na rede pública o número de matriculados na modalidade EaD corresponde a 5,8% do total de matrículas, enquanto na rede particular, corresponde a 50,7% (INEP, 2019). De acordo com este dado, mais da metade das matrículas da rede privada é da modalidade de ensino a distância. Ainda de acordo com o Censo (2019) o curso mais procurado na modalidade a distância é a Pedagogia, tanto em redes privadas quanto públicas. Na rede federal, dos 10 cursos de graduação com mais matrículas na modalidade EaD, 7 são licenciaturas.

Mandeli (2017) nos mostra que o aumento na matrícula nas licenciaturas na modalidade a distância vem disparando e se consolidado a partir de 2006, principalmente no segundo mandato do Governo Lula (2007/2010) e no primeiro mandato do governo Dilma (2011/2014). Segundo a autora, o ensino a distância foi a estratégia política escolhida por Lula e Dilma para expandir as vagas nas licenciaturas e promover um preparo docente no Brasil. Sobre essa escolha do governo Lula, Oliveira (2008) também argumenta que:

A ênfase na EaD como política pública para a formação de professores respondeu a pelo menos dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores (já que atende a um grande contingente de pessoas com custos bem menores que a formação presencial), e a de ampliar o acesso à educação superior. (OLIVEIRA, 2009 p. 10)

É possível ver através dos dados do INEP (2019; 2020), que essa política tem dado resultado, visto que os números mostram que, de fato, a EaD tem contribuído para o acesso ao ensino superior, mas é importante também nos atentarmos para a lógica existente por trás desse crescimento. Uma lógica que coloca a educação como um produto, transformando a relação de ensino-aprendizagem em uma relação mercadológica.

A EaD, então, se tornou uma estratégia imprescindível para difundir e consolidar o acesso ao ensino superior, principalmente quando falamos das graduações de licenciatura. Mas essa democratização do ensino superior tem ocorrido principalmente no âmbito das IES privadas (INEP, 2019; INEP, 2020). Diante desta informação cabe olhar mais atentamente e questionar: não seria essa uma forma (intencional ou não) de privatizar os cursos à distância? Deixar a maioria das matrículas nas mãos da iniciativa privada pode estar prejudicando esta modalidade de ensino? Ou, seguindo o discurso neoliberal de que a competitividade gera qualidade, estariam então esses cursos mais qualificados?

Ventura e Cruz (2019) apontam que há uma ausência por parte do Estado brasileiro em promover políticas públicas que permitam o acesso e ingresso na modalidade EaD em instituições de ensino superior públicas, deixando então este setor concentrado no poder das instituições privadas. Segundo as autoras, a omissão dos cursos EaD da agenda de políticas públicas não é por acaso. Na verdade, se configura enquanto uma estratégia de controle econômico, que vê na EaD uma possibilidade de nicho mercantil. Além do controle das EaD's estarem praticamente nas mãos da iniciativa privada, a maioria dessas empresas que controlam a educação a distância são transnacionais. (VENTURA; CRUZ, 2019). Ou seja, a educação a distância é comandada principalmente pelo mercado externo, então, além da educação estar sendo transformada em uma mercadoria, ela nem mesmo está a serviço do mercado interno, mas destinada a servir o interesse do capital externo.

Debord (2005, §40) explica o que acontece quando uma mercadoria se volta para o grande comércio:

A produção das mercadorias, que implica a troca de produtos variados entre produtores independentes, pôde permanecer durante muito tempo artesanal, contida numa função econômica marginal onde a sua verdade quantitativa está ainda encoberta. No entanto, lá onde encontrou as condições sociais do grande comércio e da acumulação dos capitais, ela apoderou-se do domínio total da economia. A economia inteira tornou-se então o que a mercadoria tinha mostrado ser no decurso desta conquista: um processo de desenvolvimento quantitativo.

A mercadoria, quando ainda executada de forma 'artesanal' tem "sua verdade quantitativa encoberta", ou seja, a sua característica qualitativa se sobrepõem a quantitativa. A

importância está sobre a qualidade do produto, e não apenas sobre a quantidade, no entanto, quando a mercadoria está exposta ao grande comércio e ao acúmulo do capital – no caso da educação, as transnacionais – esse caráter qualitativo é abandonado em prol do quantitativo, o mais importante é a quantidade e não a qualidade do serviço. Se transformar a educação em produto por si só já não deve ser visto com bons olhos, a educação como mercadoria a serviço das grandes empresas deve ser ainda mais vigiada, visto que a principal função da educação enquanto mercadoria para as empresas transnacionais é visar a quantidade de lucro obtido, e não a qualidade do ensino em si. A função social da educação se perde em razão do lucro.

A EaD, por sua vez, é vista por essas transnacionais como um mercado bastante promissor, posto que não necessita de um investimento tão alto como as universidades presenciais e possui um bom custo-benefício, já que promove uma formação em larga escala. Essa educação é uma forma de baratear a oferta dos cursos além de se caracterizar como mais um espaço para a ação do mercado em áreas como informática, computador e editoras. (MANDELI, 2014).

Laval (2019) já apontava que a escola está indo de encontro com as tendências neoliberais, de modo que vem atendendo as demandas das empresas e dos consumidores. O autor ainda cita que “Para impedir que a educação seja cada vez mais uma mercadoria, os interesses privados e a ideologia gerencial que colonizaram a escola têm de recuar.” (LAVAl, 2019, p. 306-307). No entanto, o que se faz é andar na contramão disto. Cada vez mais se abre espaço para o setor privado se apropriar da educação (e neste caso, não apenas na modalidade EaD, mas principalmente dela). As consequências de transformar a educação em uma mercadoria é ter um ensino massificado, desprovido de individualidade, pensado e formulado para atender o maior contingente de pessoas possível, a tal formação em larga escala. Já que quanto mais clientes (e não educandos), mais renda.

Este ato, de transformar a educação em uma mercadoria, é reflexo da sociedade capitalista e neoliberal que vivemos, uma sociedade voltada para o consumo, ou melhor, uma sociedade do consumo, onde até mesmo o que é um direito é transformado em serviço. Chauí (2003) já nos alertava os perigos da privatização do ensino superior, sendo um deles, a perda da autonomia no que diz respeito ao ensino e pesquisa, visto que “quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submete-se às suas necessidades e à sua lógica.” (CHAUI, 2003, p.9). Martins, em acordo com Chauí, aponta que:

De forma simplista, a educação é apenas mais um mecanismo que colabora com o funcionamento do mercado e que prepara o cidadão para atuar de acordo com suas

demandas. Ela ocupa uma posição periférica dentro de um sistema cuja força motriz é o desenvolvimento baseado na prosperidade econômica (MARTINS, 2013, p. 323).

Neste sentido, a educação planejada pelo setor privado e pensada enquanto mercadoria não busca atingir os problemas da sociedade, busca no máximo, atender os desejos do mercado e trabalhar para perpetuar esse sistema. Dentro da EaD, e principalmente na área das licenciaturas, a situação se torna ainda mais precária, conforme Mandeli (2014, p. 64) “A EaD disseminaria uma formação inicial de professores aligeirada, flexibilizada devido a diversificação das instituições formadoras e pautada em treinamento”. Ser professor envolve ter um posicionamento crítico, saber agir politicamente. Se a educação, num âmbito geral, já deve ter o caráter de formar para cidadania, a formação de professores deve se atentar ainda mais para essa formação crítica e cidadã. Esse papel de possibilitar a formação intelectual e crítica do sujeito é dever de todo centro educacional; mas pode acabar sendo reprimida por conta desta formação aligeirada e que privilegia acima de tudo, o treinamento - um ensino que carrega características do sistema fordista. Uma formação integral e emancipatória do sujeito não é possível dentro desses termos.

Apesar das críticas, a EaD pode vir a ter um futuro promissor, desde que haja investimento, tanto financeiro, quanto tecnológico e curricular; é necessário pensar em políticas públicas específicas que invistam no caráter político-pedagógico da formação que a EaD propõe. Até porque essa modalidade se mostrou uma forma válida de promover a democratização da educação, chegando em lugares e públicos que as IES presenciais não puderam alcançar. No entanto, apenas democratizar, sem oferecer qualidade de ensino, não basta. Pelo menos, não quando se busca atingir uma formação que vá além do que o mercado precisa e chegue na formação humana do indivíduo. Mas, caso a visão da educação a distância como uma forma de baratear a formação se perpetue e não haja nenhum movimento buscando investir nesta modalidade de ensino, não será possível atingir um nível digno de qualidade.

Outra forma de garantir uma mínima qualidade é por meio da fiscalização por parte do governo. O Decreto 5.622/2005 exercia essa função, deixando orientações quanto à oferta de cursos, níveis e modalidades, assim como avaliação de desempenho e sistemas de informações aberto ao público. Em 2012 houve um movimento por parte do Conselho Nacional da Educação (CNE) que promoveu discussões sobre possíveis normas para regularizar a ofertas de cursos na modalidade a distância, o resultado dessas discussões foi a Resolução CNE/CES nº 1/2016, que foi aprovada justamente com o intuito de conter uma expansão desordenada da EaD no Brasil, estabelecendo assim parâmetros curriculares e garantindo uma estrutura básica para a formação

a distância. (SANTOS, 2019). No entanto, grande parte dessas políticas foram revogadas no governo Temer; a Portaria nº 1.134 de outubro de 2016 outorgada pelo ex-presidente, por exemplo, possibilitou que

As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2016, art. 1)

Tal portaria abriu ainda mais as portas para a expansão da EaD se estabelecer sem nenhuma fiscalização efetiva e controle da qualidade do ensino ofertado. Esta ação é apenas mais uma na agenda do governo no que diz respeito ao desmonte das políticas sociais que promovem o mínimo de bem-estar social. De 2016 para cá, vemos o Estado, mais uma vez, abrindo espaço para as políticas neoliberais. Permitir a não fiscalização das EaDs é deixar o mercado se expandir sem nenhum controle e garantia de qualidade. Até mesmo a precarização do ensino público – e do setor público em si – faz parte do plano de expansão do neoliberalismo, uma vez que se precariza o que é um direito para que a sociedade reivindique a privatização, acreditando no preceito neoliberal de que a mão invisível do mercado dará conta de garantir o serviço de qualidade que o setor público se demonstra incapaz de atingir.

### 3.2 O PERCURSO LEGISLATIVO DA EAD NO BRASIL

A educação a distância se consolidou no Brasil enquanto uma modalidade de ensino com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - (Lei 9.394/96). O artigo 80 da LDB apresenta que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). A LDB prevê ainda que a responsabilidade pelo credenciamento e monitoramento das unidades de ensino cabe à União e delimita as áreas da educação que podem trabalhar com a educação a distância, sendo elas o ensino fundamental (em casos específicos estabelecidos pela lei) o ensino médio, educação profissional técnico de nível médio e educação especial.

Buscando uma maior regulamentação do art. 80, em 1998 o Ministério da Educação redigiu o decreto n.º 2.494 (10 de fevereiro de 1998). Este decreto deixa claro que a EaD é uma forma de ensino que “possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL,

1998, art. 1º). É importante situar que este decreto, em sua vigência, adentrou em uma importante discussão sobre a flexibilização que a educação a distância oferece. Em seu texto o decreto apontou tanto a possibilidade de flexibilização dos requisitos para admissão, quanto à horários e duração das atividades desenvolvidas na modalidade EaD (BRASIL, 1998, parágrafo único). Apesar deste texto ter sido revogado pelo decreto n.º 5.622 de 2005, a ideia sobre a flexibilização tornou-se popular a ponto de que ainda hoje, tal flexibilidade possibilitada pela EaD é vista como um dos pontos positivos desta modalidade de ensino.

Essa flexibilização, entretanto, não pode ser desvinculada de outra palavra muito citada no contexto da EaD, que é autonomia. Essas duas ideias andam lado a lado, uma vez que poder flexibilizar seu tempo de estudo e conteúdos demandam também de autonomia por parte do estudante. A autonomia aos moldes da EaD é lida como a capacidade do estudante de organizar seus estudos. Segundo Preti (2000, p.131) seria uma forma de “ ‘tomar para si’ sua própria formação, seus objetivos e afins [...] ser autor da própria fala e do próprio agir.”. No entanto, quando o aluno toma para si toda responsabilidade pela aprendizagem ele acaba se responsabilizando por todo êxito e também, por toda falha, isentando assim as instituições de ensino de qualquer responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Sobre isso, Preti (2000) já apontava que o processo de ensino-aprendizagem deveria envolver tanto o estudante quanto a instituição formadora. A autonomia é de fato um aspecto essencial no percurso formativo de construção da docência. Entretanto, conforme Contrerás (2002), essa autonomia se manifesta no sentido de capacitar o professor para refletir e agir, desempenhando neste sentido, um papel central para a emancipação pessoal do docente. A autonomia que o professor deve exercer equivale a independência intelectual, a capacidade de compreender e questionar criticamente a realidade que o cerca.

Outro passo importante para a regulamentação da EaD no Brasil foi o já mencionado decreto n.º 5.622 (19 de dezembro de 2005). Tal documento tornou a regulamentar o art. 80 da LDB, mas desta vez de forma mais sólida e detalhada; o decreto passou a exigir momentos de atividades presenciais para a avaliação dos estudantes, para a execução dos estágios obrigatórios, para a defesa de trabalhos de conclusão de curso e ainda, quando necessário para o uso de laboratórios de ensino. O texto também oferecia orientações sobre a avaliação do desempenho dos estudantes e discorria sobre a importância de uma padronização de normas e procedimentos para o credenciamento e autorização de instituições e polos da EaD (BRASIL, 2005). No entanto, tal decreto foi revogado pelo decreto n.º 9.057 (25 de maio de 2017).

Já este decreto de 2017, por sua vez, estabeleceu as normas necessárias para as ofertas e credenciamentos de cursos superiores a distância. Também estabeleceu como

responsabilidade exclusiva das instituições de ensino providenciar dentre outros itens, corpo docente, tutores e material didático. Algumas mudanças em relação aos decretos anteriores devem ser destacada, sendo a primeira a forma que o decreto de 2017 apresenta a EaD, ampliando a concepção colocada pelo decreto 5.622/2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Outra mudança importante a ser citada é a liberdade possibilitada pelo novo decreto que permite às IES criarem polos sem a fiscalização *in locus*, como era exigido anteriormente pelo governo. Segundo a reportagem do jornal Estadão, desde que este decreto foi aprovado, houve o aumento de 133% na criação de polos para a EaD, o número de pólos que antes era de 6.583, em 2018 chegou ao número 15.394 (MARQUES, 2018). O preocupante nesta expansão é o risco que se corre de não haver uma boa fiscalização e controle de qualidade desses novos polos.

A partir desse breve histórico da legislação da Educação a Distância no Brasil é possível analisar que, apesar do pouco tempo de vigência em lei, a EaD tem passado por diversas reformulações. Essas modificações, ao contrário do que se esperava, atuaram no sentido de desregulamentar e dar mais liberdade para as instituições de ensino na modalidade a distância. Nesta direção, Cruz e Lima (2019) apontaram que essa flexibilização se trata de uma estratégia partindo do MEC para ampliar a oferta de ensino superior no Brasil, atendendo assim a meta 12 do Plano Nacional de Educação (2014/2024), no entanto, as autoras colocam que ao flexibilizar as leis para facilitar a oferta há “uma tendência de desregulação da modalidade” (CRUZ; LIMA, 2019, p. 13), o perigo maior destas desregulações é que elas podem prejudicar a qualidade do ensino.

A escolha do Estado em desregulamentar e facilitar as políticas para a expansão da EaD no território brasileiro tem um propósito: reduzir os gastos com o ensino superior público, deixando essa modalidade prioritariamente para o mercado privado e ainda, produzir mão de obra capacitada para o trabalho que o mercado exige, que é justamente um sujeito autônomo, flexível, disciplinado e que busque sempre aprimorar seu capital humano, em síntese, se trata da formação do sujeito neoliberal.

### 3.3 FORMAÇÃO OU DEFORMAÇÃO? A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PELA EAD

Pensar sobre a formação docente é imprescindível posto que o desenvolvimento de qualquer sociedade está diretamente ligado a ela. O debate sobre formação de professor no Brasil tem sua gênese em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras no dia 15 de outubro do mesmo ano. O processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos ocorreria pelo método de ensino mútuo e caberia aos estudantes financiar seus estudos nas chamadas Escolas Normais. No entanto, ao contrário do esperado, os conteúdos trabalhados nesses cursos não visavam a preparação didático-pedagógica dos futuros professores, mas resumia-se a um currículo voltado para o domínio dos conteúdos que seriam transmitidos em sala para as crianças. Esse padrão de formação docente deixa de ser válido apenas em 1971, com a instituição do Magistério (SAVIANI, 2009). A preocupação com a formação universitária dos profissionais da educação ganhou destaque a partir do Art. 62 da LDB/96, mas apenas em 2006 houve um planejamento real para a formação docente em nível superior (CAMARGO; TISCOSKI; SILVA, 2019). A partir da Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação que se estabeleceu, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, tendo por objetivo pensar e planejar a formação docente em nível nacional (BRASIL, 2006).

Compreende-se a formação docente hoje como um “processo contínuo de desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2010, p. 175) que envolve a formação inicial e/ou continuada. Ela deve ser pensada e estruturada enquanto uma aprendizagem que ocorre ao longo de toda a carreira, abrangendo não apenas as questões de aperfeiçoamento do ensino, mas também questões salariais, estruturais, inclusão nas tomadas de decisões sobre a profissão docente, carreira e outros aspectos que envolvem as ações educativas, buscando sempre atingir o ponto central do processo educativo que é a formação do aluno (ANDRÉ, 2010).

Saviani (2009) apresenta dois modelos contrapostos de formação de professores. O primeiro dispõe os conteúdos culturais-cognitivos como ponto principal do currículo, ou seja, a formação do professor fundamenta-se no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento que será lecionada. Tal qual as Escola Normais, este modelo prioriza o conhecimento dos conteúdos para a transmissão desses saberes em sala de aula. O segundo modelo privilegia um currículo voltado para o pedagógico-didático, para este, o preparo de um docente só se completa quando este tem ciência das práticas pedagógicas e didáticas necessárias para o exercício da profissão.

Uma formação docente que pretenda um ensino de qualidade não deve se ater apenas a um desses dois modelos. Como colocado pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) na resolução n.º 2 de 2019 (BRASIL, 2019), o currículo para cursos de formação de professores deve integrar tanto os conhecimentos específicos da área de atuação como também os conhecimentos pedagógicos e didáticos. É importante ressaltar que a educação é um processo inteiramente cultural, logo, não pode ser destacado desta. Sobre isso Gatti (2016, p. 163) salienta que “A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências.”. Ter consciência do ato educacional como um ato também cultural resgata a visão da formação docente como algo apenas científico e demonstra a importância de se pensar um currículo que contemple também os aspectos sociais e culturais.

Apesar dos avanços significativos no debate e prática da formação docente nesses quase dois séculos de discussões sobre o tema, ainda há muitos desafios para se propor uma formação de qualidade dentro do território brasileiro. Nóvoa (2017) aponta como a profissão docente vem sendo alvo de ataques, seja pela desvalorização dos profissionais, das universidades, ou pela privatização da educação. O autor coloca inclusive que essas políticas de privatização do ensino hoje são lidas como uma forma de salvação da educação. Esse conjunto de ações retrata a reforma educacional voltada para as exigências do mercado neoliberal.

A desvalorização da profissão docente se manifesta de maneiras distintas, seja pela baixa remuneração, pelas péssimas condições nos ambientes escolares, pela intensificação do trabalho docente ou ainda com política que precarizam e desprestigiam a formação de professores, como a atribuição da docência a pessoas que possuam “notório saber”. Além dos pontos citados, Nóvoa (2017) ainda acrescenta que a formação docente no Brasil se encontra em um momento crítico, uma vez que o número de professores qualificados diminui ao mesmo tempo que a oferta privada de cursos de licenciatura, sobretudo a distância, cresce exponencialmente. Sobre isso o autor coloca que:

Por um lado, faltam professores qualificados em várias disciplinas, tornando difícil responder ao aumento de alunos, sobretudo no ensino médio. Por outro lado, os professores são maioritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância. Mas, ao mesmo tempo, as universidades públicas, dotadas de um corpo docente qualificado e de boas condições acadêmicas e científicas, revelam uma grande incapacidade de proceder a mudanças institucionais de fundo. É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. A urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira. (NÓVOA, 2017, p. 114)

Nóvoa (2017) coloca então a necessidade de repensar a formação de professores. Como uma dessas reformulações necessárias, o autor apresenta a importância de ter lugar institucional para a formação de professores ancorado na universidade. Em suas palavras “deve ser um lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.” (NÓVOA, 2017, p.114). O autor aponta que é preciso haver um novo lugar que permita um diálogo entre universidade, escolas e as políticas públicas. Esse novo lugar, além de ser um espaço de formação, deve ser também um espaço de afirmação e de reconhecimento da profissão docente.

Enquanto Nóvoa (2017) escreveu sobre propostas de reformulações da formação docente visando o aprimoramento desta, Barreto (2004) aponta as reconfigurações que já estão ocorrendo. A autora aponta como uma dessas reconfigurações da formação docente a incorporação das chamadas “novas tecnologias”, ou mais precisamente, as TIC’s. De acordo com Barreto (2004, p. 1183) “as TIC estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico” estando presente tanto no processo de formação quanto no trabalho docente.

O que se comentava a partir da expansão da tecnologia digital no final dos anos 90 e início dos anos 2000 era que a profissão docente deixaria de ser necessária e que possivelmente estaria condenada. A tecnologia roubaria o espaço pertencente aos professores dentro da sala de aula e tudo que um professor poderia fazer, robôs ou máquinas fariam melhor. Hoje tais sussurros já foram silenciados e temos a consciência de que as tecnologias são um auxílio muito bem-vindo dentro das escolas. O papel dos professores dificilmente será exercido por uma máquina se considerar que a educação não é apenas transmissão, não é algo apenas expositivo, mas que precisa do outro para gerar um diálogo. Uma máquina dentro da sala de aula poderia facilmente expor os conteúdos e transmiti-los aos estudantes, mas não iria conseguir promover uma relação dialógica entre e com os mesmos.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, já discutia a importância do diálogo na relação educador-educando. Segundo o autor (2015), a base para uma educação libertadora é justamente o diálogo, logo, uma educação libertadora não pode ser exercida sem esse articulador primordial. O diálogo com o outro, por sua vez, é algo essencialmente humano, que caracteriza a reflexão e ação e só possível em uma relação transversal. Nas palavras de Freire (2015, p.109) o diálogo se caracteriza enquanto uma

exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não se pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Tendo isso em mente, pode-se afirmar que, de fato, as tecnologias digitais ou um conjunto de maquinários não poderão exercer verdadeiramente o papel de um professor, visto que o objetivo final da profissão docente excede a função de transmitir conteúdos que uma máquina seria capaz de ocupar, mas tem em seu centro a atividade unicamente humana que é o diálogo.

Conforme Freire (2015) o diálogo se caracteriza enquanto *palavra*. A palavra, por sua vez, possui como seu elemento constitutivo a práxis, ou seja, a ação e reflexão. São esses elementos que viabilizam a palavra – e por sua vez o diálogo – ser um meio de transformação do mundo. No entanto, nem toda palavra pode resultar nesta transformação. A palavra inautêntica, por exemplo, não possibilita a transformação do mundo, isso porque não permite a ação e reflexão, é uma palavra oca, sem um sentido próprio ou finalidade, seria o equivalente ao termo “falar por falar”, sem se preocupar com fazer ou refletir sobre o que falou. Pode se dizer então, que para ter diálogo é preciso ter também a ação e reflexão, e partir disto, poderá haver transformação.

A educação, então, carece de um espaço aberto à ação e reflexão – ao diálogo – para ser de fato transformadora. É a possibilidade da troca de ideias e compreensões entre os que estão dentro da sala de aula (e fora dela também) que molda o espaço escolar enquanto um local de formação humana. O diálogo com o outro e com o mundo é um item indispensável para se pensar uma educação emancipadora. Ao abrir espaço para essa educação deixamos de lado aquele ensino tecnicista que consistia apenas em formar mão de obra, sem nenhum critério para formação crítica dos educandos.

Vale ressaltar que esse é o ideal de educação que se busca alcançar: uma educação que esteja aberta ao diálogo e que tenha por tarefa final a formação crítica, mas essa não se estabelece como a realidade vigente em todo centro educacional. Se antes já se enfrentavam problemas para estabelecer uma formação humana e integral, agora, com a imersão da sociedade no modo de vida neoliberal, cada vez mais as instituições de ensino se afastaram desse ideal de educação. Conforme colocado por Giacamazzo e Bittencourt (2019, p.188):

O momento histórico, social e político atual regido pelo capital neoliberal impõe à educação a formação de profissionais mais flexíveis, abertos, dispostos a conviver com a incerteza e com a grande capacidade de trabalhar em grupo, mas também exige habilidades e competências competitivas, tal qual é a lógica econômica. Essas características se formam nos sujeitos em um modelo de educação que rompe com as

barreiras do espaço, tempo e disciplina, colocando a centralidade na formação para o mercado e desprezando a formação humana integral.

Evangelista (2014) já apontava que, frente a situação exposta por Bittencourt e Giacamazzo, haveria uma reconversão do papel do professor. A autora coloca que o papel do educador dentro da sala de aula se reestruturaria para, sobretudo, se articular com as exigências do sistema econômico: “a política educacional brasileira, hoje, articula-se [...] à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra [...]” (p. 5). A serviço desta lógica, a formação que o professor propõe é a formação para o mercado. Este setor, por sua vez, busca mão de obra qualificada, flexível e autônoma, e não sujeitos críticos.

Essa descaracterização do processo formativo enquanto um processo crítico e emancipatório não fica a parte quando falamos da formação de professor, e fica ainda mais evidenciada quando se estabelece no âmbito da educação a distância. Tendo essa situação como cenário, todo processo de formação fica comprometido quando colocado a serviço do capital, isso porque sua principal função não estará centrada na formação emancipadora, mas sim na formação de mão de obra. Esse fato se torna ainda mais preocupante quando essa lógica se estende à formação de professores, uma vez que essa educação irá se repercutir em seus educandos também.

A Educação a distância, por sua vez, acentua ainda mais essa descaracterização da formação docente. Conforme já colocado, o Estado tem deixado a EaD na mão da iniciativa privada, principalmente nas mãos de grandes oligopólios educacionais (VENTURA; CRUZ, 2019), o que tem contribuído ainda mais no processo de tornar a educação uma mercadoria. Ao ter como plano de fundo a lógica capitalista e produtivista, a EaD propõe uma educação que se adeque a esse molde. Malanchen (2015) aponta que no ensino a distância há uma valorização da técnica e da instrumentalização em detrimento do caráter político, teórico e científico, uma vez que promove um “aligeiramento teórico, por meio da aprendizagem individualizada e despolitizada” (2015, p.169). Duarte e Malanchen (2018) colocam também, que um dos objetivos da formação docente via EaD é justamente a despolitização do processo formativo, tornando os professores em uma classe “politicamente inofensiva”. Seria uma forma de desintelectualizar a formação docente, de modo que tire a característica importantíssima que deve ser exigida a um professor que é o exercício do pensamento.

A tarefa docente dentro da EaD também sofre alterações. Na educação a distância temos duas figuras responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (além do próprio estudante), o professor e o tutor (AZEVEDO, 2019). É importante situar de antemão que não há um modelo

único de educação a distância no Brasil, desde que cumpram os requisitos estabelecidos por lei as IES podem apresentar diferentes metodologias e múltiplas combinações de mecanismos que auxiliam no processo de estudo, de modo que atendam melhor a realidade colocada a cada instituição. Trabalhamos aqui com as concepções de professor e tutor mais comuns, que é a do professor enquanto indivíduo que produz o material de estudo e tutor enquanto indivíduo que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, mas há outras realidades que fogem deste padrão. Não está definido por lei o papel do tutor ou professor na EaD, no entanto, em alguns documentos oficiais é possível vislumbrar o papel que o tutor deve desempenhar, sendo esse o de “participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.” (BRASIL, 2007, p. 27). Já aos docentes, dentre outros pontos, cabe “selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulados a procedimentos e atividades pedagógicas; [...] elaborar o material didático para programas a distância; [...] realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos” (BRASIL, 2007, p.20). Enquanto os professores são direcionados para a parte da aprendizagem e produção de conteúdo, os tutores desempenham a função de estar dentro dos polos, buscando sanar dúvidas e auxiliar os estudantes em questões particulares.

Frederick Taylor (1995) apresentou em seus estudos que a divisão do trabalho poderia promover um aumento na produtividade do trabalhador. No entanto, tornar o processo de trabalho uma tarefa fragmentada resultou também na alienação desses trabalhadores, visto que esses passaram a possuir um conhecimento parcelado, referente apenas a sua esfera de trabalho. Diante disto, deve-se questionar se a divisão professor/tutor se configura como uma forma de fragmentar o trabalho docente, e ainda, se essa fragmentação não estaria atuando no sentido de alienar o professor, tutor e o próprio estudante.

Outro ponto fundamental para a formação de professores que é descaracterizado pela educação a distância é a presença, ou melhor, o estar presente em uma sala de aula. A formação escolar, seja ela de nível básico ou superior, deve promover uma formação integral, tal qual colocado pela LDB 9.394/96 no art. 29 e art. 35 §7 (BRASIL, 1996). Ao focar apenas na formação teórica e deixar de lado as outras formações que caracterizam a formação integral, a EaD não está cumprindo com esse papel que é atribuído a toda instituição que trabalha com a educação dos sujeitos. As aprendizagens que ocorrem na escola não possuem apenas o caráter teórico, e algumas dessas aprendizagens dependem do coletivo para acontecerem. Além desta formação, que é minimizada quando não se tem acesso ao espaço físico e coletivo, outro ponto importante que contempla os cursos que trabalham com a profissão docente é justamente o contexto da sala de aula. O espaço escolar é o lócus central quando se fala de formação de

professores, afastar os acadêmicos da sala de aula e do espaço universitário equivale a ocultar uma parte da formação que deve ser oferecida aos futuros professores. Sobre isso Giolo (2008, p.18) argumenta que

[...] o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades [...], coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse conjunto de atividades, o ambiente (o lugar onde as coisas acontecem) e a natureza das relações que ali se constroem não são elementos neutros; são dimensões integrantes e constitutivas do processo.

Além da bagagem teórica que a universidade deve oferecer, há toda a troca cultural e relações interpessoais que acrescentam na formação dos educandos. Como já colocado anteriormente, todo centro educacional deve promover uma educação integral dos indivíduos, não apenas a formação intelectual. Os aspectos físicos e sociais também devem ser considerados e trabalhados. Por vezes, o isolamento provocado pelo estudo a distância não permite aos estudantes ter acesso a essa outra parte da educação; educação essa que se faz presente no coletivo, nas discussões, nas trocas de ideias e culturas.

A comunicação é justamente outro ponto que é facilitado pela presença dos estudantes dentro de um ambiente escolar físico, mas que na EaD acaba por não ser tão bem explorada. Sobre isso, Benini, Fernandes e Araújo (2015, p.78) relatam que:

A comunicação entre os alunos também é enfatizada pelo texto, uma vez que, dadas as condições das novas tecnologias, o isolamento típico das formas de educação a distância de primeira geração deveria ser superado. Essas duas questões são primordiais, pois indicam uma contradição real. [...] o desenvolvimento produtivista da educação a distância tem-se estruturado de uma forma que tal comunicação não é direta. Ainda que as novas tecnologias favoreçam uma maior interatividade, a mediação engendrada entre professor e aluno, ou seja, a figura da tutoria, como meio de conexão entre professor e aluno, torna tal processo de comunicação apenas uma potência, e não um ato.

Estes autores colocam que, apesar de toda tecnologia utilizada pela EaD buscando uma interação maior entre professor/tutor e estudantes, a comunicação entre esses ainda não se estabelece como algo sólido, isso por não ser algo direto. Na EaD o aluno tem o contato direto

com o tutor, figura que está ali para ajudar (e não mediar) a aprendizagem<sup>4</sup> do estudante, no entanto, a tarefa final do tutor é tirar dúvidas pontuais e não possibilitar o diálogo.

Por fim, os sussurros que rondavam a escola não estavam totalmente errados, de fato as TIC's tomaram um certo espaço que antes pertencia apenas aos professores. No entanto, elas não superaram o obstáculo que se apresenta quando se tem uma educação mediada apenas meios tecnológicos nos moldes da EaD, que é a impossibilidade de promover um diálogo verdadeiro, deixando assim, o processo de ensino-aprendizagem comprometido. A comunicação promovida pela EaD, recolocando as palavras de Benini, Fernandes e Araújo (2015), é apenas uma potência e não um ato em si. Retornando às palavras de Freire (2015), na qual foi debatido sobre o diálogo ser uma parte fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, o autor colocou que é a partir do diálogo entre educador e educando que a práxis acontece no contexto escolar. Sabendo disso e ciente de que a comunicação que a EaD oferece não se estabelece enquanto um diálogo verdadeiro por conta dos termos citados acima, como a EaD poderá oferecer então uma educação que promova a ação e reflexão? E ainda, é possível desenvolver uma educação emancipadora sem o pensar e agir?

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que coloco aqui apenas aprendizagem, e não ensino-aprendizagem pois não vejo que haja uma etapa direcionada ao ensino. Ao tutor cabe apenas orientar os alunos, esses por sua vez, terão que, de forma “autônoma”, desenvolver suas aprendizagens, inibindo assim a etapa de ensino.

## **4 ESPAÇO PARA O DIÁLOGO: CONVERSAS COM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS COMPREENSÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ACERCA DA EMANCIPAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos os processos metodológicos percorridos nesta pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa e explicamos como ocorreu o processo de entrevistas. Na sequência, analisamos os dados que emergiram das entrevistas com as professoras participantes. Para uma melhor orientação, dividimos esta seção em quatro subcapítulos.

### **4.1 PROCESSOS METODOLÓGICOS**

No que diz respeito aos processos metodológicos da pesquisa, escolhemos como abordagem a pesquisa qualitativa, uma vez que essa permite um olhar mais aprofundado sobre o contexto e fenômenos sociais. A partir desta abordagem pretendemos interpretar e compreender a realidade objetiva e os sujeitos da pesquisa. Sua natureza é básica, visto que objetivamos aqui o desenvolvimento de novos debates e conhecimentos, sem necessariamente aplicá-los diretamente na realidade, como é o caráter da pesquisa de natureza aplicada (FREITAS, PRODANOV, 2013).

Quanto aos objetivos, a pesquisa se qualifica como exploratória, pois buscamos levantar e mapear informações sobre o nosso objeto de análise, por meio do estudo de campo. Esse, por sua vez, se caracteriza como um estudo onde há observação da situação/problema, coleta e análise dos dados obtidos, além, é claro, de possibilitar um olhar mais aprofundado sobre a realidade a ser estudada (FREITAS, PRODANOV, 2013).

Além disso, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 76), a entrevista semiestruturada é “[...] onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. A vista disso, foi possível a partir da entrevista semiestruturada ter um roteiro de conversa mais flexível e aberto. Tivemos mais liberdade para conversar e entrar em temas que não necessariamente estavam previstos no roteiro, mas que no decorrer da entrevista se viu necessário. A vantagem em se utilizar a entrevista semiestruturada é que ela possibilita a captura imediata das informações desejadas e dispõe de um tom mais informal para pesquisa, o que segundo Boni e Quaresma (2005), pode deixar o entrevistado mais à vontade para compartilhar as informações.

## 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores atuantes na rede Municipal de uma cidade localizada ao sul catarinense. Neste momento, será descrito como ocorreu o processo de escolha dos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

Iniciamos a partir do contato com a Secretaria de Educação do município. De imediato, foi perguntado ao secretário de educação e a coordenadora pedagógica do município se poderíamos desenvolver esta pesquisa com os professores da rede, obtivemos uma resposta positiva. A partir disso, investigamos o número de professores formados em licenciatura a distância e o contato desses junto a Secretaria de Educação. Para tal, pude me reunir com a coordenadora pedagógica do município em dois momentos distintos para estabelecer como se daria o acesso a esses dados.

O primeiro encontro ocorreu no dia 31 de agosto de 2021. Nesta reunião apresentei os objetivos da pesquisa e conversei com a Coordenadora a respeito dos dados necessários para a elaboração das entrevistas, que consistia nos nomes e/ou contatos dos professores formados na modalidade a distância; como a Secretaria da Educação não possuía tais dados em mãos debatemos as possíveis formas de obtê-los. Chegamos à conclusão de que este primeiro contato poderia ocorrer de duas formas: por meio de um questionário enviado pela plataforma Google Forms ou um questionário impresso que poderia ser distribuído nas escolas a todos os professores. Após nossa reunião e uma conversa com meu orientador, optamos pela escolha do formulário online para estabelecer este primeiro contato, uma vez que a Secretaria da Educação nos informou que todos os professores tinham condições de responder por meio desta plataforma. A partir disto elaborei o questionário juntamente com meu orientador para apresentar ao setor de Educação.

No segundo encontro com a coordenadora do município, realizado no dia 06 de setembro de 2021, levei o formulário impresso e online para analisar junto a Secretaria da Educação, que foi aprovado e logo em seguida enviado a todos os professores da rede municipal pelo próprio e-mail da Secretaria de Educação.

A rede de educação do município durante o ano de 2021 possuía 138<sup>5</sup> professores vinculados entre efetivos e professores admitidos em caráter temporário (ACT). Desse número, 113 professores responderam ao formulário. Diante das respostas do questionário obtivemos

---

<sup>5</sup> Dado obtido junto a Secretaria de Educação Municipal referente ao ano de 2021.

algumas informações centrais para a elaboração da entrevista, como o percentual de professores formados a distância (dentro do número respondido), que equivale a 41,6% dos professores que trabalham na rede (47 pessoas), e o contato desses professores. A meta inicial seria entrevistar um total de 10 professores.

A partir desse dado, analisamos a formação dos 47 professores graduados a distância para identificar quais deles poderiam participar da pesquisa. Desse número, oito professores não eram pedagogos, outros sete ainda estavam cursando Pedagogia, logo não tinham a formação completa, havia ainda, dentro desses 47 professores, uma professora formada apenas no magistério. Esses dezesseis professores não se enquadraram nos critérios da pesquisa, buscávamos professores pedagogos formados a distância e preferencialmente com a formação já concluída. Havia então 31 professores que correspondiam ao perfil necessário à pesquisa.

Inicialmente estabelecemos contato com doze professoras de diferentes escolas. Foi feito um convite a cada uma delas para ver quais teriam interesse e disponibilidade para participar da entrevista. O contato se deu via mensagem de texto a partir do número coletado pelo formulário, das doze professoras, cinco não responderam a mensagem, quatro responderam, mas não possuíam disponibilidade, e três aceitaram o convite. Continuamos o processo de busca, na semana seguinte foi enviado a mais oito professoras o convite para participar da entrevista, dessas oito, três não responderam, uma não possuía disponibilidade e quatro aceitaram o convite.

Até aquele momento tínhamos um total de sete professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Foi contatado mais cinco professoras, dessas, três não responderam, uma não possuía disponibilidade e uma aceitou o convite. Havia então oito professoras para realizar a entrevista, entretanto, em um determinado momento duas dessas desistiram, restando apenas seis participantes. Buscamos então mais quatro participantes. Das oitavas professoras que restaram do número inicial (31), conseguimos contato com cinco e apenas duas delas aceitaram participar da entrevista. Fechamos com o número de oito participantes. Na tabela abaixo é possível compreender como se deu o processo de escolha dos professores entrevistados.

Tabela 1 Processo de escolha das professoras entrevistadas					
	1º GRUPO	2º GRUPO	3º GRUPO	4º GRUPO	
Total convidado	12	8	5	6	
Sem retorno	5	3	3	1	
Retorno negativo	4	1	1	3	
Aceitaram	3 (1 desistência) = 2	4 (1 desistência) = 3	1	2	<b>TOTAL: 8</b>

FONTE: Autora (2022)

#### 4.3 PROCESSOS DA COLETA DE DADOS

Durante o mês de novembro e dezembro de 2021 realizamos as entrevistas com as professoras, que ocorreram de duas formas, seguindo o desejo de cada entrevistada. Cinco professoras optaram por realizar a entrevista de forma remota, utilizando-se do recurso digital Google Meet. As outras três professoras preferiram realizar a entrevista de forma presencial, seguindo as exigências sanitárias necessárias no atual de pandemia, nesses casos, as entrevistas foram realizadas nas escolas em que cada professora atuava.

Desenvolveu-se com estas professoras uma entrevista semiestruturada abordando três eixos principais, sendo o primeiro eixo direcionado a traçar um perfil dos entrevistados, o segundo eixo buscou analisar as experiências formativas dessas professoras no que diz respeito a formação a distância que elas tiveram, e com o terceiro eixo pretendeu-se compreender o que cada professora entende por emancipação e como a temática foi trabalhada com elas em suas formações.

Considerando que as entrevistadas em sua totalidade se identificam como parte do gênero feminino, tomamos a liberdade para nos referir a todas pelo pronome feminino. Definimos também nomes fictícios para as mesmas, de forma que resguardássemos suas identidades. Os nomes adotados foram Rosa, Anne, Angela, Dandara, Carolina, Lélia, Maria e Irene, tais nomes referem-se a mulheres que marcaram a história com suas lutas e tornaram-se inspiração para tantas outras mulheres. Vale ressaltar a importância de permitir um espaço para que essas professoras falem e de fato escutar o que elas têm a dizer. Citei a importância do diálogo durante este trabalho, trazer as falas e experiências dessas professoras sobre suas formações foi um meio que encontramos para dialogar com a realidade vivida pelos professores que se formam através da modalidade EaDs.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Pretendemos agora refletir sobre o último objetivo desta pesquisa: “investigar a compreensão de professores formados em instituições EaD sobre o conceito de emancipação e como esta temática foi trabalhada dentro do currículo”. Neste momento, através das entrevistas realizadas com as professoras que aceitaram participar deste debate, vamos nos debruçar sobre suas falas e investigar como elas compreendem a emancipação humana e como sua formação (a distância) contribuiu para esse processo de emancipação de si.

A estrutura da análise se dará da seguinte forma: será dividida em 3 eixos de acordo com as sessões estabelecidas nas entrevistas. Desta forma, temos como primeiro eixo perguntas direcionadas para elaborar um “Perfil das Entrevistadas”, no segundo eixo abordaremos as “Experiências Formativas” das professoras em seus cursos a distância e no último eixo discutiremos diretamente a questão da “Emancipação Humana” de acordo com as compreensões de cada professora.

#### **4.4.1 Perfil das Entrevistadas**

Esta primeira etapa da análise corresponde ao primeiro eixo das entrevistas, cuja intenção é elaborar um perfil das participantes. É importante desenvolver esta análise pois a partir dela observaremos que cada participante possui um conjunto de formação único e que não se restringe apenas a formação em nível de graduação. Suas práticas e conhecimentos em sala de aula não resultam apenas da formação obtida pela graduação a distância, mas de todo um trajeto constituído por cursos, pós-graduação e experiência de serviço que impactam nessa formação humana, profissional e intelectual que cada professora passou e ainda passa.

Diante disto, a partir das falas das professoras pode-se apontar que as participantes Rosa, Angela e Caroline já possuíam uma formação em magistério antes de ingressar na graduação. A professora Irene cursou quatro semestres em uma universidade presencial, mas acabou concluindo sua formação em um curso a distância. As demais professoras tiveram sua primeira formação pedagógica em cursos de graduação a distância. Das oito participantes, apenas Irene ainda não possui pós-graduação, as demais possuem pós-graduação em nível de especialização.

É possível visualizar também que há uma grande variedade entre os anos de formação das professoras. Rosa se formou em 1988, Carolina em 2002, Dandara e Angela formaram-se em 2004, Lélia formou-se em 2015, Maria em 2018 e mais recentemente temos Irene, formada no final de 2021. Teremos então uma análise da formação a distância através do tempo, partindo de 1988 até o ano mais recente que é 2021. Será possível analisar nas falas das professoras as diferenças temporais e como elas impactaram no ensino a distância, por isso se faz necessário ressaltar essas diferenças entre os anos de formação.

Referente ao tempo de atuação, foi possível perceber que havia professoras já consolidadas em suas carreiras, dentre elas temos Rosa, com 33 anos de atuação, Angela possui 30 anos de atuação e a professora Carolina com 28 anos de atuação. Com 20 anos de atuação temos a professora Dandara, Anne possui 17 anos, Irene possui 12 anos, seguido por Maria, que possui 6 anos e Lélia, que possui 5 anos de atuação. Assim como nos anos de formação, o

tempo de atuação de cada professora também diverge. Conforme o tempo de atuação, é possível analisar que as professoras Anne e Irene começaram a atuar antes mesmo de começarem seus estudos na área da educação, elas relataram que tiveram essa oportunidade e foi isso que as levou a escolher a área da educação.

Essa primeira análise é importante pois, como já afirmado, é preciso compreender os vários contextos que cada participante se insere. Não podemos atribuir às respostas das entrevistadas apenas com base em sua formação a distância. Os demais caminhos que cada uma percorreu também contribuíram na formação profissional de cada uma delas. Evidenciamos aqui que suas compreensões do conceito de emancipação são resultados de todas suas vivências, não apenas dos seus estudos desenvolvidos no período de graduação. A formação que as professoras possuem atualmente é resultado de todo o conjunto que as formou, não apenas suas graduações, mas também suas especializações, magistério, demais cursos, tempo de atuação e tantos outros aspectos que interferem na constituição de cada uma das entrevistadas enquanto profissionais e humanas.

#### **4.4.2 Experiência formativa**

Neste eixo debatemos sobre a experiência formativa de cada professora. As perguntas buscaram formular uma concepção da experiência formativa que cada entrevistada vivenciou em sua graduação, verificamos a partir de suas respostas como foi a formação à distância dessas professoras, quais aspectos coincidiram, quais destoaram, e principalmente, buscamos compreender como foram essas experiências para elas.

Inicialmente buscamos analisar o que levou as professoras a escolherem pela profissão docente. A partir das falas das professoras foi possível analisar alguns padrões em suas respostas, por exemplo, as professoras Rosa e Dandara colocaram essa escolha como a realização de um sonho. O desejo em ser professora já era algo que acompanhava Dandara desde a infância, conforme destaca: *“Desde pequena era o meu sonho. Às vezes, quando eu preenchia o cabeçalho com a data, ao invés de preencher o nome da professora no lugar do nome da professora eu colocava o meu. Sempre foi algo que me despertou muito interesse”*. Rosa, por sua vez, ressalta que tinha esse sonho desde que terminara o magistério: *“Era o meu sonho, desde quando eu comecei a estudar. Fiz o magistério no colégio, na época era STS eu sempre dizia: ‘Eu quero fazer uma Pedagogia, eu não quero ficar só no magistério [...]’*. Angela e Carolina relataram que a escolha por fazer a faculdade em Pedagogia se deu por uma necessidade tanto de aperfeiçoamento intelectual quanto de currículo, visto que na época,

segundo Angela, era necessário fazer provas para trabalhar, sem a faculdade elas acabariam ficando para trás nos resultados das provas, acarretando assim na perda de vagas de emprego, em suas palavras ela declarou que:

*Como eu já dava aula, começou a surgir isso como necessidade para a gente fazer a Pedagogia, então a gente fez [...]. Surgiu essa Pedagogia e a gente sentiu essa necessidade de estar fazendo. Então nós fomos em busca de se aperfeiçoar, até porque se a gente não fosse a gente ia ficando para trás. Com essas provas que tinha a gente não iria conseguir pegar mais vagas [...].*

Carolina relata também que os métodos que ela utilizava já eram ultrapassados, ela tinha o desejo de se atualizar, diante disso, coube a ela ir em busca de se aperfeiçoar através da graduação. Lélia e Maria colocaram o amor por crianças como o fator decisivo para a escolha de cursar Pedagogia, como fica visível nesta fala de Lélia: “*eu fui procurar a educação por aquele simples fato “Ah eu gosto de trabalhar com crianças”, entende? Então eu fui mais para o lado da Pedagogia por isso, então fui indo, fui indo, fui indo.*”. Anne e Irene, por sua vez, relataram que por trabalharem na área acabaram desenvolvendo uma afinidade com a educação, a partir disto veio a escolha por Pedagogia. Irene ainda relatou que a Pedagogia não era sua primeira opção, em suas palavras ela relata que “*No começo eu não queria Pedagogia. Todo mundo que me conhece sabe que eu queria nutrição [...]. Mas como eu trabalhava, era bolsista no colégio, eu já cuidava das crianças, eu fui me apaixonando, fui gostando.*”.

Já quanto aos principais fatores para a escolha de uma formação a distância, segundo as entrevistadas foi a condição monetária e a disponibilidade de tempo. Podemos ver esses aspectos nas falas de Dandara, quando argumenta que o ensino “*a distância foi uma opção porque eu não tinha condições financeiras, então foi algo que veio mesmo na hora que eu mais queria.*”. Neste mesmo sentido, Anne declarou que a escolha se deu “*pelo custo, porque era muito caro na época,*”. Angela colocou que o fato principal que a fez escolher pelo ensino a distância “*foi o tempo, e com certeza o dinheiro também. Porque a distância a gente não precisava ir todos os dias. E como eu já tinha filhos, já trabalhava o dia inteiro, fazer faculdade todos os dias seria complicadíssimo.*”. Essas falas espelham as declarações das demais professoras, com exceção da Irene, ela relatou que inicialmente escolheu a formação a distância como uma forma de terminar seu estudo em pedagogia, no qual ela havia iniciado em uma instituição de ensino presencial, em suas palavras ela cita “*no começo era só para terminar. Porque como eu queria muito nutrição eu disse: ‘Ah, vou terminar a distância mesmo’.* Eu via como se não valesse a pena eu pagar uma presencial só iria gastar bastante para isso.”.

O que se pode observar diante das falas das professoras é que elas validam o discurso da democratização do acesso ao ensino superior que os cursos de ensino à distância assumem. Conforme já debatido, ratifico então que pensar e promover políticas de acesso e permanência para o estudante é de fato uma parte essencial que cabe (ou deveria caber) a todas IES, mas de nenhuma forma podemos sobrepôr a democratização do ensino em detrimento da qualidade da educação ofertada. Para além deste discurso há ainda a questão do valor das mensalidades, que foi um ponto muito importante na escolha dos cursos EaD conforme relatado pelas professoras. Essa questão reforça a ideia da educação como uma mercadoria, cabendo aqui a ideia neoliberal de transformar a educação em uma área para o mercado atuar, o caráter principal do ensino, a formação, é minimizado, sendo substituído por um novo caráter principal: tornar-se um serviço, uma mercadoria.

Um ponto comum na experiência formativa das professoras foram as dinâmicas de aulas, todas as participantes possuíam uma aula por semana, como é possível destacar nas falas a seguir: *Nós íamos uma vez por semana lá com a professora, a gente dizia tutora. Então a nossa tutora explicava para gente todo livro por parte, não tudo de uma vez só. (ANGELA); Era apenas uma aula por semana. Então, assim durante o mês tinham 4 aulas que seriam daquela disciplina. (ROSA); Nós tínhamos encontros uma vez por semana, e tínhamos também um tutor, um professor que ficava responsável por cada sala, por cada grupo. (IRENE)*. Com exceção a estas vivências temos a experiência da professora Dandara, que uma vez por mês tinha uma aula diretamente com o/a professor/a titular de cada disciplina, ela cita “*a gente tinha uma professora e uma tutora e uma vez por mês vinha o professor da disciplina fazer um apanhado geral do conteúdo.*”. As entrevistadas destacam que era oferecida uma matéria por mês, e ao final daquele mês (ou módulo) se realizava uma prova sobre o assunto. Como já apontado neste trabalho, o contato com o/a professor/a deve ser um item indispensável a qualquer formação, mas sobretudo, à formação de professores. Conforme Freire (2015) é neste contato entre o educador e o educando que a palavra pode ser manifestada, todavia, não é possível haver diálogo (palavra) entre professor e aluno quando o/a professor/a não está presente. Por mais que a presença de um tutor seja importante no contexto da EaD, este não deveria ocupar o lugar do/a professor/a dentro da sala de aula, como visto na fala de Anne onde ela afirma que “*o tutor era o professor*”. Neste formato cabe ao professor apenas orientar os conteúdos, no entanto se faz importante evidenciar que o papel do professor vai além da elaboração do currículo, o professor deve exercer um papel ativo, conduzindo e impulsionando toda forma de diálogos dentro da sala de aula. Segundo as professoras, existia um diálogo com

os colegas e tutores nos encontros presenciais, mas havia a ausência da figura do professor neste diálogo, que de certa forma era preenchida pela figura do tutor.

Percebemos pelas falas das professoras que a autonomia foi um item central na formação de todas. Elas relataram ter que ir além dos conteúdos oferecidos pelo curso, ter que pesquisar e buscar mais sobre os conteúdos estudados. Por vezes, alguns professores/tutores forneciam materiais de apoio, como destacou Dandara em sua fala *“a professora e tutora traziam muito material. Então a gente tinha um acompanhamento.”*, mas esta realidade foi a exceção em nossas entrevistas. Segundo as professoras, esse processo de buscar e de pesquisar foi o que possibilitou o desenvolvimento e autonomia delas. Esse entusiasmo de ir além dos conteúdos é sem dúvida um traço necessário para o desenvolvimento de qualquer pessoa emancipada. No entanto, não é possível atribuir um sentido positivo desta prática quando ele ocorre para suprir uma defasagem do ensino ofertado, uma vez que as estudantes buscavam se aprimorar mais por não sentirem que o ensino oferecido era suficiente para suas formações. Vale salientar também, como bem apontado por Moura (2015) em seus estudos, que o conceito de autonomia empregado pelas EaD's é equivalente a essa autonomia de estudar e aprender individualmente, de gerir seus estudos, mas não se refere à autonomia de pensamento crítico.

#### **4.4.3 Emancipação humana e educação**

Este terceiro eixo da pesquisa foi direcionado para discutir e analisar diretamente as compreensões das professoras acerca de uma educação emancipadora. Entretanto, antes de iniciar as perguntas previstas pelo roteiro norteador da entrevista, foi perguntado a cada entrevistada se elas já haviam tido contato com a palavra emancipação e como eram seus conhecimentos sobre o vocábulo. A necessidade de incluir este debate surgiu após algumas experiências<sup>6</sup> que tive na semana anterior a que iniciaria a coleta de dados. Partindo da premissa

---

<sup>6</sup> Durante meu segundo ano no mestrado tive a oportunidade de participar do Estágio Docência em uma turma do curso de Pedagogia. Em um momento do estágio no qual estava debatendo sobre o tema desta pesquisa junto a turma, a fala de uma das acadêmicas me fez refletir acerca da pesquisa e do processo de entrevista. A acadêmica relatou não conhecer a palavra emancipação enquanto um processo de educação crítica, mas em suas falas era possível perceber que mesmo desconhecendo a palavra ela tinha conhecimento do papel crítico e emancipador da educação. Isso me fez perceber que o professor não precisa conhecer o conceito da palavra emancipação nos termos que trabalhamos aqui para praticar a educação emancipadora, uma situação que me parece óbvia agora, mas até aquele momento eu ainda não tinha alcançado tal percepção. A partir da fala citada tive a consciência que não poderia minimizar o conhecimento do professor sobre o processo de emancipação apenas por seu conhecimento sobre a palavra em si. Tomei a liberdade de antes de iniciar a entrevista perguntar a cada professora se elas conheciam a palavra emancipação, após as respostas das professoras eu apresentei brevemente o conceito de emancipação que eu estou trabalhando em minha dissertação, que é o conceito elaborado por Theodor Adorno e Max Horkheimer já esclarecido neste trabalho.

que emancipação é uma palavra com múltiplos significados, chegamos à conclusão que não é necessário às professoras conhecer o conceito da palavra emancipação para praticar uma educação emancipadora. Este debate foi então uma abertura para explicarmos o conceito de emancipação que contemplamos nesta pesquisa. Logo após a fala de cada entrevistada sobre suas compreensões do processo de emancipação, dialoguei sobre o conceito de emancipação que adotamos nesta pesquisa, as professoras puderam responder as demais perguntas compreendendo o que consideremos por emancipação.

Este primeiro debate se estrutura em torno dos conhecimentos iniciais das professoras sobre o tema emancipação. Rosa destacou que conhecia a emancipação como o processo de delegação das responsabilidades educativas do Estado para o município, em suas palavras ela cita que *“o que eu entendo seria: o Estado iria passar a educação para o município, logo, o município iria trabalhar a parte da educação dentro do município, o município iria ficar responsável.”*. Entretanto, quando questionada sobre como propor uma educação crítica que promova uma emancipação, a professora ressaltou a importância da prática de pesquisa, de questionar os alunos e fazê-los questionar, não *“dar tudo pronto”* para os estudantes, mas levá-los a pesquisar. A professora Angela percebe a emancipação como a capacidade de *“se virar sozinha”*, relacionando a palavra a educação a distância, a professora argumenta que seria a capacidade de buscar sozinha as informações, os conhecimentos necessários. De certa forma a resposta converge com a fala da professora Irene, ela relatou que a emancipação teria uma *“relação com a tua independência, a você buscar as coisas, ir mais além sem buscar a ajuda dos outros, que é o que mais acontece no ensino a distância.”*. Ou seja, essa emancipação enquanto independência, no ensino a distância se manifestaria enquanto a capacidade de independência e autonomia do aluno em buscar e estudar sozinho. Carolina também faz essa ligação da emancipação enquanto uma forma de autonomia. A professora Anne relatou conhecer a palavra como *“a emancipação de menores de idade.”*. Dandara coloca que conhece a palavra, mas desconhece sua relação com a educação, e a professora Lélia não recordou o conceito da palavra.

A partir dessas falas, pudemos analisar o conhecimento que cada professora possuía sobre a palavra emancipação, vimos neste primeiro diálogo que as falas mais comuns são as que ligam a emancipação com a capacidade autonomia por parte dos estudantes.

É muito importante evidenciar que seus conhecimentos sobre a palavra não impedem as professoras de exercerem uma educação emancipadora em suas práticas escolares. Como apresentado no início desta seção, a atual pergunta foi uma forma de verificar seus

conhecimentos sobre emancipação, mas principalmente, de introduzir o conceito de emancipação que trabalhamos nesta pesquisa.

Após este debate inicial que oportunizou as professoras familiarizarem-se com o conceito de emancipação presente neste trabalho, evocamos novamente seus conhecimentos sobre emancipação, mas desta vez, direcionado para o conceito elaborado nesta pesquisa: o processo de emancipação enquanto possibilidade de conscientização, criticidade e reflexão. Pode-se declarar a partir das falas das professoras, que a maioria delas associaram a educação emancipadora com o ato de questionar, investigar, de ser capaz de tecer uma crítica e se posicionar diante de suas opiniões com coerência. A seguir vamos elaborar uma descrição mais concreta e aprofundada deste debate.

Rosa aponta que a emancipação para ela é o “*buscar sempre a resposta do que eu não sei.*”. Em sala de aula, ela auxilia no processo de emancipação dos seus alunos de cinco anos, fazendo-os questionar e investigar. Ela ainda destacou que as regras de convivência também são uma parte importante nesse processo, uma vez que é necessário saber dizer o muito obrigado, pedir desculpas, dizer o sim, o não.

Essa busca constante pelo conhecimento como forma de emancipação pode ser comparada a ideia de esclarecimento e emancipação elaborada pelos iluministas. Conforme Kant (1985), o uso da razão na busca pelo conhecimento levará ao esclarecimento, à emancipação. Nas falas da professora Rosa, o que podemos observar é que há uma busca pelo conhecimento, mas mediante análise dos exemplos dados pela professora, no qual ela cita “*se eu não sei como um vulcão entra em erupção eu vou ter que pesquisar.*” E ainda, sobre o processo de emancipação de seus alunos, ela argumenta que deve “*Fazer eles questionarem, perguntarem. Buscar o porquê que é daquela cor, porque que é desta forma, e investigar*”, podemos observar que o conhecimento que a professora busca se aprofundar se assemelha ao que Adorno e Horkheimer (1985) conceituam como conhecimento instrumental, isso porque o conhecimento buscado não ultrapassa a esfera técnica, da funcionalidade, não há um direcionamento crítico para os conteúdos e dúvidas dos alunos. Obviamente devemos ter em mente que este é um recorte isolado, não reflete toda sua prática e atitudes enquanto professora, entretanto, neste pequeno recorte fica evidente que não há um direcionamento para um conhecimento mais crítico sobre o objeto de estudo e a busca principal se configura enquanto um conhecimento instrumental.

Mais adiante na fala da professora, observamos práticas que envolvem o ato de desculpar-se, de agradecer, de poder escolher entre o sim e o não, como citado por ela: “*Aprender a dizer o sim e o não. Pedir desculpa, muito obrigado, essas coisas acho que tem de*

*existir sempre em sala de aula.*” Essas são práticas que proporcionam as crianças a consciência sobre os outros e sobre si. A ação de pedir desculpas, quando trabalhada pelo professor de forma correta, envolve atitudes como se colocar no lugar do outro, e principalmente, desenvolve uma consciência sobre suas ações. A possibilidade de escolha entre o sim e o não também estimula nas crianças seu poder de decisão, item que comumente é negado a essa faixa etária. Adorno (2000) falava sobre a importância de combater ainda na primeira infância qualquer manifestação da barbárie, cita também a importância de desenvolver nos jovens a vergonha por qualquer atitude violenta. Dentro da realidade escolar são essas pequenas (mas grandiosas) atitudes, como explicar a importância do pedido de desculpa de uma criança a outra, que desenvolve nas crianças tal consciência.

Assim como a professora Rosa, Anne argumentou que na sua turma do 1º ano do ensino fundamental há muitos questionamentos e opiniões por parte dos alunos, como apontado na fala: *“Queira ou não queira, as crianças começam a se destacar, em perguntar, em questionar. Acho isso muito interessante, quando você está explicando um conteúdo e a criança também está interagindo com o professor, está dando a sua opinião.”* Ela coloca essa participação como uma ação muito proveitosa para a prática de emancipação. De fato, questionar é uma qualidade importante para o processo de emancipação, no entanto, o que realmente impactará para uma possível emancipação dos alunos é o papel que o professor vai exercer frente a esses questionamentos. O simples ato de responder uma pergunta é uma das várias oportunidades que o professor possui para escolher entre propor um ensino instrumental ou crítico. O ensino instrumental vai conceder uma resposta informativa; o ensino crítico também vai informá-los, mas, para além disto, vai fazê-los refletir e dialogar as informações com a sociedade, com a história. Aqui se destaca mais uma vez a importância do professor na emancipação dos seus alunos.

Adiante, temos Dandara, que destaca que emancipação para ela:

*Seria a crítica, né? Olha, eu acho fundamental. Está na hora de começar a mudar as cabecinhas das crianças, porque é algo assim, que vem lá de cima, né. E está na hora, eles tem que ter uma criticidade, aceitar, não aceitar, porque na verdade as vezes eles se tornam vaquinha de presépio, aceitando tudo e não é isso que nós queremos. Eu penso que a educação tem que mudar, tem que ir em busca de algo que desperte neles essa criticidade.*

Como vemos através de sua fala, Dandara atribuiu a criticidade como algo necessário para o processo de emancipação. Segundo a professora, é preciso que a educação mude, que desperte nos alunos a criticidade necessária para eles agirem no mundo. Seria importante dispor de

momentos de discussões para que cada aluno aprenda a “*ter suas opiniões próprias e não aceitar tudo que os outros dizem*”. A emancipação para a professora Dandara seria também uma forma de trabalhar a autenticidade dos alunos, uma vez que eles vão desenvolver seus discursos, e não apenas reproduzir o que lhes é posto. Lélia, assim como Dandara, também aposta na ideia de criticidade quando se pretende uma educação emancipadora. Ela fala sobre a necessidade de ouvirmos os alunos e oportunizarmos espaços para o diálogo dentro da sala de aula, seus argumentos são que “[...] *também temos que ouvir eles [alunos], também dar isso para eles, tornar com que a pergunta ou a fala também deles se tornem verdadeira, se torne crítica.*”. A fala da professora Carolina corrobora com as falas das professoras Dandara e Lélia, elas destacam a importância da escola em proporcionar aos alunos situações que possibilitem a reflexão. Carolina toma posição e afirma que:

*[...] é aqui na escola, na escola que a gente trabalha, que a gente consegue colocar algo crítico para eles. Passar o conteúdo sim, mas sempre que a gente tem a oportunidade, fazer essa ligação com a criticidade do conteúdo. Não deixar eles só pegarem os conteúdos programados e deu. A gente sempre tem que levar um pouquinho a mais, tem que questionar e querer que eles queiram mais, aprender cada vez mais, a criticar, não só aceitar e dizer tudo que o professor fala está correto. Eu tenho que deixá-los me questionar, eles não devem aceitar tudo que eu falo, podem criticar, de maneira educada, com certeza.*

Em sua fala, ela pontua que é necessário sim os momentos de explicação dos conteúdos, mas junto a esses momentos é preciso oportunizar ações que permitam aos alunos pensar criticamente e questionar os conteúdos trabalhados. As três professoras citadas argumentam sobre como o processo de emancipação está diretamente atrelado ao desenvolvimento da criticidade do aluno. Essa crítica, por sua vez, só se desenvolverá quando os professores oportunizarem espaços de diálogo e reflexão dentro da sala de aula. As falas e práticas de ensino das professoras Dandara, Lélia e Carolina correspondem ao que se espera de uma educação emancipadora. É necessário que os professores permitam o diálogo e sobretudo, planejem momentos para um diálogo de qualidade dentro da sala de aula. São nesses momentos de diálogo e situações que permita a tomada de decisões que os alunos vão construindo a capacidade de refletir e a partir disto, elaborar críticas.

A professora Angela por sua vez, reiterou que a emancipação seria “*a possibilidade de tu caminhar sozinho, [...] sem ter alguém para te orientar.*”. A fala da professora remete muito à versão epistemológica da palavra emancipação, que significa justamente essa capacidade de se auto conduzir (REZENDE, BIANCHET, 2014). De imediato, esta parece uma ação solitária e, como vimos, de fato a emancipação humana se manifesta no nível individual, entretanto, ela

também é resultado das ações do/em coletivo (SANTIAGO, 2005). Ademais, esse sentimento de solidão também é perceptível em sua trajetória na graduação, visto que ela complementa “*sem ter alguém para orientar, como a gente fez na faculdade. A gente tinha o tutor, mas não era sempre, então a gente tinha que ir em busca sozinho.*”. Dialogando com Adorno (2000), o autor cita a importância que a escola exerce em preparar “os homens para se orientarem no mundo” (p.143), logo, o ensino deve formar indivíduos que são capazes de se orientar de forma independente. Esse processo, no entanto, não acontece rapidamente e demanda da figura do professor para mediar neste “desabrochar” dos estudantes. Entretanto, o que ocorre nos cursos à distância, de acordo com a análise das falas das entrevistadas, é um abandono e não um direcionamento aos alunos para que esse possam evoluir.

A professora Maria relaciona a emancipação com a educação libertadora proposta por Paulo Freire, sua fala sobre o processo de emancipação foi: “*entendo o processo de emancipação até segundo Paulo Freire né, que é o sair da rotina, sair fora da caixa, não estar naquela coisa tradicional, mas ter a liberdade dentro da educação.*” Segundo ela, a educação deve abandonar as práticas tradicionais e cabe ao professor pensar “fora da caixa”. Quando questionada sobre como seria essa educação, Maria exemplificou a partir de uma prática desenvolvida com seus alunos da educação infantil:

*[...] nós estamos trabalhando, já que é o Natal, teve essa questão de pandemia é, eu estou trabalhando com eles a gratidão, o pedir, mas também o agradecer. E hoje a gente fez tipo uma... eu falei com eles, com minhas crianças, que nós iríamos montar uma árvore de Natal, eu fui ontem no meio do mato, peguei um (risos), um pinheiro, cortei ele, levei hoje para creche, e olha, para levar esse pinheiro na creche. Gente, eu cheguei lá as crianças ficaram eufóricas, né. Nós plantamos esse pinheiro [...] dentro do vaso, decoramos ele com peças que eles mesmo produziram, escreveram cartinhas de agradecimento para ele, para o Papai Noel digamos, para o menino Jesus né, que quem vai levar para eles. Até expliquei que é comercial tudo essa parte, mas que ele vai levar o obrigado das crianças para Jesus, e eles entenderam, então eles gostaram dessa participação fora da caixa, fazer um pinheiro para eles, dentro da sala de aula, envolvendo tudo, a criatividade, as emoções, o plantar, o cuidar.*

A atividade proposta pela professora estimulou em suas crianças a criatividade, o plantar e o cuidar. Maria ainda pôde falar sobre o Natal e explicou como esta virou uma data comercial. A professora buscou trabalhar o tema proposto pelo currículo da escola de uma forma que conduziu as crianças a refletirem sobre a data, desenvolvendo habilidades como o cuidado. A professora Irene, que também atua na educação infantil, relatou a importância de possibilitar aos alunos atividades que os permitam participarem, ela destaca que as crianças têm um papel ativo neste processo de emancipação.

Maria e Irene possuem essa compreensão sobre a necessidade de permitir que as crianças se envolvam nas atividades, entretanto há duas formas de envolvimento: passiva e ativa. Pensar em uma educação emancipadora sem a participação ativa das crianças é inconcebível. É importante salientar que “Ativo” não representa apenas a interação da criança na atividade de forma mecânica, mas sim de forma reflexiva. Como colocado por Maria, as crianças não fizeram apenas o ato mecânico de plantar e regar, mas elas compreenderam e refletiram sobre as necessidades de cuidado com a planta.

Um ponto importante que a professora Irene colocou e que também precisamos dar atenção é quando ela cita sobre a necessidade proporcionar momentos propensos a emancipação das crianças desde pequenas, em suas palavras tais momentos não precisa ser algo “*mirabolante, muito grande, querem inventar muita moda e às vezes são as coisas mais simples.*”. Por vezes, podemos pensar que propor uma educação emancipadora é muito trabalhoso, que a fala é bonita no papel, mas dentro da sala de aula não é plausível. Faço das palavras de Irene as minhas, não é necessário executar atividades mirabolantes acreditando na ideia que apenas tais atividades é que vão ajudar no processo emancipatório dos alunos. Por vezes, nós enquanto professores pensamos e planejamos uma atividade diferenciadas só para trabalhar a reflexão e emancipação dos alunos, isso de fato é válido, ocasionalmente é necessário planejar atividades diretamente direcionada para a prática de reflexão, mas não podemos achar que somente essas atividades isoladas serão o suficiente. As práticas emancipadoras dentro da sala de aula devem estar, ou melhor, devem **ser** intrínsecas a toda prática pedagógica. São em momentos cotidianos que o professor deve direcionar seus alunos a reflexão, a compreender os conteúdos e relacioná-los com a sociedade. Isto se manifesta durante os diálogos, durante perguntas, respostas e discussões.

Em seguida, discutimos com as entrevistadas o que elas consideram como uma pessoa emancipada. A partir de suas falas foi possível aprofundar nossas análises sobre seus conceitos de emancipação. Entretanto, é preciso dispor que não há um ideal de pessoa emancipada a seguir, e principalmente, não existe um ponto de chegada para a emancipação, logo, me parece correto afirmar que ninguém é totalmente emancipado, mas, ao mesmo tempo que não existe uma pessoa completamente emancipada, não há pessoas que não estão no processo de emancipação.

A professora Rosa considera como uma pessoa emancipada aquele que “*não ganha nada pronto, que tem de buscar.*”. Esta definição dialoga com as considerações feitas pela professora Angela. Ela relata que uma pessoa emancipada é uma pessoa independente: “[...] *que consegue levar a vida dela de maneira independente, sem ter que depender de ninguém.*”.

Sobre a última frase, ela ressalta que nós precisamos sim do outros, afinal, vivemos em sociedade, mas precisamos também ser capazes de seguir nossos caminhos sem ter a presença do outro como uma necessidade indispensável para este caminhar. Adiante, ela afirma que é necessário que cada um tenha sabedoria para fazer suas escolhas de forma independente. É possível compreender a partir de suas falas que ela relaciona uma pessoa emancipada como alguém que é de fato independente.

A independência pode estar atrelada ao processo de emancipação humana, mas ela sozinha não representa esse processo. Kant (1985) já falava sobre a necessidade de sair da menoridade, esse movimento de saída representava a capacidade de pensar por si, de se tornar independente do outro. De forma breve, sair da menoridade demanda a capacidade e a ousadia de desvencilhar-se da opinião coletiva e começar a elaborar um pensamento próprio. Percebe-se que as professoras estão interpretando essa capacidade de pensar e opinar sem a interferência do outro como o ato de se emancipar, mas elaborar um pensamento não é o mesmo que elaborar um pensamento crítico/reflexivo, são atos distintos. O pensamento próprio pode existir sozinho, o pensamento crítico só existirá a partir do desenvolvimento desse “pensamento próprio”. Podemos dizer então que o pensamento crítico é o fruto do processo de reflexão que decorre da capacidade de pensamento próprio. Já a ação de pensar por si só ocorrerá quando o sujeito aceitar sair da menoridade. Desta forma, a independência representa o primeiro passo para uma emancipação, e não todo o processo.

Anne compreende que uma pessoa emancipada é *“uma pessoa que faz crítica construtiva. Que participa, que participa, que investiga, que se atualiza.”*. Lélia também argumentou que uma pessoa emancipada deve ser participativa e questionadora. Carolina, assim como Anne, afirma que *“uma pessoa emancipada para mim seria uma pessoa que tenha conhecimento, principalmente. Ela tem que dominar o conteúdo que ela quer fazer essa criticidade. [...] eu tenho que conhecer para depois debater e criar disso uma crítica”*, ela afirma ainda que é necessário primeiro dominar, conhecer o conteúdo no qual a pessoa irá exercer suas críticas. Dandara acredita que uma pessoa emancipada não deve aceitar tudo que lhe é falado, mas deve ter sua opinião. Já Irene colocou a busca pelo novo, segundo ela, devemos *“[...] ir em busca do novo, não ficar sempre na mesmice, sair da alienação.”*. Na fala da professora Irene podemos interpretar que ela propõe que uma pessoa emancipada deve sempre buscar conhecer mais, conhecer os detalhes, não apenas ter um conhecimento superficial sobre o assunto, como ela cita: *“não ficar sempre na mesmice”*.

De certa forma, o processo de emancipação perpassa por todas as esferas citadas acima. As professoras tecem um discurso sobre a necessidade de desenvolver um conhecimento

racional e a partir deste elaborar um conhecimento crítico. Zuin (1999) falava sobre a necessidade de uma educação que incentive a autorreflexão, Adorno (2000) considerou o processo de emancipação enquanto um processo de conscientização, logo a emancipação humana ocorre justamente neste momento de produção de consciência e reflexão sobre um determinado estudo/situação. Ou seja, não basta apenas trabalhar em sala de aula com os conhecimentos ditos racionais, para promover um ensino emancipatório é preciso oportunizar também momentos de reflexão sobre esses conhecimentos. Freire (2003) também argumenta neste sentido, o ensino deste “conhecimento racional” seria o que Freire considera como uma educação voltada para a transmissão do conhecimento, ou seja, ensino voltado somente à exposição do conteúdo. Para fugir deste padrão de transmissão é necessário então que o professor permita que seus alunos construam seus conhecimentos, o que requer momentos de reflexão e conscientização.

Por fim, a professora Maria indagou que:

*Uma professora emancipada é aquela que vê além da sala de aula, ela já pensa lá na frente o que o aluno pode proporcionar, o que ela pode proporcionar para aquele aluno, para que ele possa dar um retorno lá na frente. Sair fora da sala de aula para dar uma educação melhor, de qualidade, significativa, mas significativa de verdade, que ele possa levar para casa e ainda convencer os pais que aquilo é o correto.*

Segundo Maria, os professores devem moldar seu ensino para além da sala de aula, de modo que seja significativo para seus alunos. Aqui a professora não especifica que retorno futuro seria esse, como se daria esse ensino para além da sala de aula ou ainda, de que forma esse ensino seria significativo. Há duas possibilidades quanto a natureza do ensino citado pela professora: ela pode estar se referindo a um ensino que possibilite aos alunos compreenderem as dinâmicas do mundo para assim agir sobre elas conscientemente, ou, esse preparo para o futuro pode ocorrer como um direcionamento para o mercado de trabalho, que é, inclusive, a posição tomada pela nossa Base Nacional Comum Curricular. É preciso lembrar que formar uma criança para o mundo do trabalho dentro de uma sociedade neoliberal significa adequá-la as qualidades necessárias ao neosujeito, por consequência teríamos um ensino cujo principal objetivo é adaptar os estudantes para atuarem no mundo, esse processo de adaptação, ou melhor, da construção de *well adjusted people* (ADORNO, 2000. p.143), anula qualquer possibilidade de uma educação emancipadora dentro das escolas.

Posteriormente, buscamos compreender como a emancipação foi tratada dentro dos cursos de graduação das professoras. Durante a entrevista, esclareci que a emancipação não precisaria ter sido trabalhada enquanto um conteúdo, as professoras poderiam relatar alguma

prática, atividade ou outros meios que tivessem lembranças e que tivesse ajudado nesse processo de emancipação.

A partir dos pontos levantados pelas entrevistadas apontamos algumas aproximações nas falas de Rosa, Angela, Carolina, Maria e Irene. As professoras afirmaram haver práticas emancipadoras em seu curso, Rosa, por exemplo, destaca que a pesquisa foi um item central para o seu processo de emancipação dentro da graduação, segundo ela “*no fim a gente tinha que aprender e entender aquele assunto, para isso a gente tinha que pesquisar.*”. Já a professora Angela volta a relacionar a emancipação com a capacidade de buscar as informações sozinha, ter independência para procurar o conhecimento, para ela a emancipação se manifestou desta forma, suas palavras sobre isso foram:

*[...] eu acredito que a pessoa tem que ser emancipada para participar deste curso, porque ela tem de buscar muita coisa sozinha. Ela tem que [...] ir à procura do conhecimento, de tirar dúvidas, porque senão tu não consegue. Tu não está todo dia ali com a professora, com a tutora. Tu tens que tu mesmo ter essa independência de ir em busca.*

Angela associou toda essa busca individual pelo conhecimento como parte do seu processo de emancipação. De certa forma, as duas professoras (Angela e Rosa) citam a pesquisa como um meio para emancipar. Rosa cita diretamente a palavra pesquisa, Angela refere-se a ela como “*buscar informações*”. Kant (1985) já fala sobre a importância de “ousar saber”, de buscar por si mesmo seus conhecimentos e formular suas opiniões para se tornar alguém esclarecido. Entretanto, já dialogamos sobre como a ideia de esclarecimento iluminista nos levou a barbárie, diante disto afirmo que somente a prática de pesquisa ou busca por novas informações não é capaz de promover uma emancipação, é preciso pensar sobre a qualidade dessa pesquisa. Para que o ato de pesquisar seja uma prática emancipadora ele precisa levar os estudantes a refletir.

Além do ato de pesquisa, Angela ainda cita outras atividades que também foram importante neste processo de emancipação, ela descreveu que “*lia o texto, discutia, cada um dava a sua opinião. Então eu acredito que sim, em todas as aulas, em todos os módulos a gente buscava isso, essa emancipação.*”. Segundo ela, a busca pela emancipação também se manifestava nesses momentos de leitura e discussões dos textos, além disso, os estudantes possuíam espaço para falar abertamente e expor suas opiniões.

Assim como Angela, as professoras Carolina e Maria também relataram que as experiências emancipadoras oferecidas a elas foram principalmente esses momentos de diálogos, de discussão dos conteúdos trabalhados. Carolina lembrou de sua tutora Sônia, que

foi uma grande inspiração para ela. Sobre Sônia, Carolina relata que “*Ela trazia o assunto, mas ela também trazia a crítica em cima daquele assunto, nas aulas de filosofia, naquelas aulas que a gente poderia colocar mais a opinião da gente. Ela criava situações que a gente poderia opinar, que a gente podia contribuir.*”. Além dos conteúdos estabelecidos pelo currículo, a tutora também oportunizava momentos para a reflexão e criava situações para que os alunos opinassem, contribuindo assim para o desenvolver de suas próprias opiniões e reflexões. Maria mencionou que em seu curso a emancipação foi possibilitada a ela de “*forma dinâmica, em rodas de conversa e experiências de cada aluna.*”. Já destacamos a importância de um espaço aberto ao diálogo quando se pretende promover a emancipação dos estudantes. Entretanto, Freire (2015) já alertava que esse diálogo não deve ser um mero ato de “depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias [...]” (p. 109). Toda prática que pretende possibilitar a emancipação dos sujeitos deve ter como principal motor a reflexão, visto que o processo de emancipação depende de atitudes como a reflexão e conscientização (ADORNO, 2000).

As professoras Anne e Lélia não recordam se a emancipação foi ou não trabalhada de alguma forma durante seus anos de estudo na graduação. As duas afirmaram que pode sim ter sido trabalhado, entretanto elas não possuíam nenhuma memória significativa. Dandara e Irene afirmaram que o tema foi sim discutido durante seu curso, Dandara, no entanto não lembra de que forma isso ocorreu. Já Irene expôs que foi realizado um trabalho com a temática emancipação de crianças pequenas, mas não lembra qual o conceito adotado pelo curso quanto ao significado de emancipação.

Por fim, como último ponto a ser analisado, conversamos sobre as professoras considerarem-se pessoas emancipadas (no processo de emancipação). Como já afirmado, emancipação é um processo que não se finda. Diante desta lógica, atrevo-me a dizer que uma pessoa emancipada é aquela que está em seu processo de emancipação. Quando indagamos sobre considerar-se emancipada é sobre isso que estamos dialogando. Ao questionar as professoras se elas se consideram pessoas emancipadas destaquei também a importância de reconhecer que emancipação é na verdade um movimento, não um lugar estático que você deve alcançar.

Tendo isso em vista, todas as professoras colocaram que sim, se consideram pessoas emancipadas. Entretanto, é importante analisar que nem todas as professoras consideram como conceito de emancipação o processo de reflexão, ou, nas palavras de Adorno (2000) de conscientização.

Angela, por exemplo, segue seu discurso de que emancipado é aquele que é independente, sobre isso, suas palavras foram:

*[...] eu me considero uma pessoa emancipada. Não dependo de ninguém para me ajudar, por exemplo, financeiramente. Então, eu sou emancipada financeiramente, mas também, não só financeiramente, eu consigo ter as minhas opiniões, consigo resolver as minhas coisas sem ter outra pessoa para me ajudar. Então eu me considero emancipada.*

Logo, ela, por ser uma pessoa que não depende de terceiros para emitir opiniões ou ainda para gerir sua vida financeiramente, se considera emancipada. Outras professoras, como Irene e Rosa, destacaram que se consideram emancipadas pois estão sempre em busca de aprender mais. Irene, por exemplo cita que “*Eu acho que estou no processo, eu acho que eu já fui bem menos, hoje eu gosto de ir mais em busca das coisas.*” Além delas, as professoras Anne, Angela, Dandara, Lélia também destacaram a ideia da emancipação enquanto um processo e uma busca constante, como afirmado pela professora Anne “*estamos sempre nesta busca ativa*”.

A busca pelo conhecimento citada pelas professoras é parte importante do processo de emancipação, entretanto, é necessário conhecer a natureza deste conhecimento buscado. Refiro-me novamente às ideias de razão instrumental e razão crítica. Para afirmar que essa busca por “aprender mais” está voltada para a emancipação é necessário verificar se estão almejando um conhecimento racional e científico, ou, se além desta procura pelo conhecimento racional também anseiam atingir um conhecimento crítico sobre o objeto de estudo.

Para finalizar, remeto as falas das professoras e destaco a fala de Dandara, que em poucas palavras fala sobre um dos questionamentos que incitou esta pesquisa “*[...] eu estou em busca disso [emancipação], para me aperfeiçoar cada vez mais. Porque eu quero que meus alunos sejam críticos também.*”. Ainda na introdução deste trabalho descrevi minha preocupação com a formação emancipatória dos estudantes do ensino básico. Argumentei que o passo inicial para se pensar em um ensino emancipador é ter professores emancipados. A fala de Dandara e das demais professoras que assim como Dandara, também buscam a emancipação, reflete que mais professores compartilham desta mesma angústia, mas principalmente, reflete a preocupação dos professores pela busca da emancipação não apenas como uma realização pessoal, mas para poder repercutir isso dentro das salas de aula.

## PALAVRAS FINAIS

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. *Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado*.

THEODOR ADORNO

Gostaria de dizer que escrever essa dissertação me deixou esperançosa de que dias melhores virão. Mas o processo de resolução do problema norteador desta pesquisa me fez perceber que não há resposta final para meus questionamentos. Essas questões, que antes pareciam tão simples, foram se aprofundando e trazendo novas dúvidas e angústias. Durante a busca por desvendar como se manifestou no percurso formativo de professores graduados pela modalidade a distância a formação com viés emancipador, pude compreender que a situação da educação a distância no cenário nacional e mundial é muito mais profunda e conturbada do que se demonstra.

Escolher estudar a emancipação foi algo quase natural para mim, visto que este tema me acompanha de longa data e sempre tive imensa admiração; a Educação a Distância foi um interesse despertado ao longo da trajetória no mestrado, mas ainda assim, foi uma escolha minha estudar sobre. Já o estudo da sociedade e do neoliberalismo foi algo que inicialmente não estava planejado, mas que surgiu como necessidade conforme ia me debruçando mais sobre os dois primeiros temas. Por mais que o foco inicial desta pesquisa fosse a emancipação e a educação a distância, durante a construção deste trabalho compreendi que não seria possível debater essas temáticas de modo profundo e analítico sem estudar a racionalidade que nos rege atualmente: o neoliberalismo.

No primeiro debate buscamos discutir o conceito e contextualizar a necessidade de emancipação dos sujeitos nos processos formativos. Tecemos o conceito de emancipação a partir do filósofo Theodor Adorno. Para o autor, a emancipação se manifesta enquanto o processo de conscientização e reflexão (ADORNO, 2000). Esse processo, no entanto, não é

simples, envolve superar o uso instrumental do conhecimento - que nos levou às barbáries como Auschwitz – e utilizá-lo de uma forma crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Já a necessidade de emancipar se evidencia, sobretudo, como forma de combater as barbáries humanas. É somente pelo domínio do pensamento crítico que poderá se evitar futuras manifestações da barbárie.

Retorno, mais uma vez, ao pensamento de Adorno por ser essencial para a conclusão deste trabalho. O autor (2000) sustentou que a máxima educacional é não permitir que Auschwitz se repita, para isso é preciso combater toda forma de barbárie. Cabe às escolas conduzir um ensino que possibilite aos educandos a compreensão crítica da realidade, pois somente a partir desta consciência será possível se afastar das barbáries humanas. Diante disto, se estabelece a importância de conduzir os estudantes à emancipação, mas antes de conduzi-los é necessário ter professores emancipados. Confirma-se aqui a necessidade de pesquisar a formação emancipadora dos docentes. O recorte à EaD se vale, pois esta tem se estabelecido como uma opção crescente<sup>7</sup> para o ingresso ao ensino superior, principalmente nas licenciaturas (INEP, 2020).

Não me pareceu correto discutir as potencialidades e fragilidades da EaD sem compreender o sistema que as produz e sustenta. Partindo desta percepção surgiu a necessidade de discutir a conjuntura socioeconômica e política que faz necessário a educação a distância. A partir desta discussão, foi possível compreender que, apesar do sistema neoliberal se mascarar enquanto uma política econômica, ele na verdade se tornou uma racionalidade, um meio para governar a subjetividade humana (DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo não domina apenas as relações do capital, mas domina todas as esferas da sociedade, por isso deixou de ser um sistema econômico e tornou-se uma racionalidade. Esse sistema é tão bem estruturado que ao mesmo tempo que somos dominados por ele, nós acreditamos veemente que possuímos a liberdade que o fundamenta.

É nesses moldes que surgiu o que Dardot e Laval (2016) chamam de neosujeito, e é para a formação deste novo sujeito que a educação tem se adaptado, e aqui também a educação a distância. Sobre essa apropriação da educação pela racionalidade neoliberal a pergunta que nos cabe é: O que ocorre com o processo educativo quando este se volta para as necessidades

---

<sup>7</sup> “O número de matriculados em cursos a distância aumentou exponencialmente ao longo dos últimos anos. Em 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressou nessa modalidade ultrapassou o total de ingressos em cursos de graduação presenciais”. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>>

impostas por esta racionalidade? Em suma, ele perde qualquer possibilidade de propor uma educação emancipadora. É por isso que se torna urgente uma educação capaz de superá-lo.

A partir da compreensão das leis e resoluções que regem a educação a distância traçamos a relação deste formato de ensino com a lógica neoliberal. A EaD se consolidou no cenário brasileiro como uma forma de democratização do acesso ao ensino superior, entretanto, esta democratização é oferecida majoritariamente por oligopólios educacionais<sup>8</sup>. O Estado tem se ausentado de promover políticas públicas que auxiliem o ingresso na modalidade EaD em instituições de ensino público, e mais, nos últimos seis anos, tem fomentado políticas que privilegiam a expansão e o domínio privado sobre a modalidade a distância. Por fim, essa escolha por parte do Estado de facilitar as políticas de expansão da EaD sem uma regulamentação adequada possui um propósito: reduzir os gastos com o ensino superior público, deixando esta modalidade para a iniciativa privada, promovendo assim a educação como mercado. Esta, por sua vez, vê nesta modalidade de ensino um nicho mercantil lucrativo, visto que não necessita de um alto investimento, possui um bom custo-benefício e ainda promove a formação em larga escala. Aos estudantes dessas instituições, o que resta são horários de aula reduzido, pouco ou nenhum contato com o professor e ainda, ter acesso a um ensino que não atende a individualidade, mas que é pensado para atender o maior número de clientes. Se conduzir uma educação emancipadora já é um desafio no ensino presencial, nestas condições ela se torna ainda mais árdua.

Foi a partir desta perspectiva que buscamos investigar a compreensão de professores formados em instituições EaD sobre o conceito de emancipação e como ele se apresentou dentro de seus currículos. Mediante a análise dos relatos das professoras, reconhecemos duas percepções de emancipação que se destacaram. A primeira percepção relacionou a emancipação com a capacidade pesquisar, de buscar o que ainda é desconhecido e questionar. Tais ações são importantes para o processo emancipatório, mas não significa dizer que são práticas emancipadoras, uma vez que este conhecimento buscado pode estar relacionado apenas a um uso instrumental da razão. A outra percepção de emancipação estabeleceu relação ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, tal como proposto por Adorno.

Em suas experiências formativas, as professoras relataram realizar buscas por conteúdos e estudos para além dos dispostos pelo curso, essa prática, segundo elas, além de se relacionar com a capacidade de autonomia e independência, também refletia seus processos emancipatórios. No entanto, o que compreendemos por seus relatos é que o curso não fornecia

---

<sup>8</sup> Ranking das dez maiores empresas de ensino superior do país em 2017. Disponível em <<https://arte.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/17/dez-maiores-do-ensino-superior/>>

os conhecimentos necessários para a formação dessas professoras, visto que a busca por complemento aos seus estudos era uma prática rotineira a elas. Além disso, ter independência e autonomia para gerir seus estudos não significa o mesmo que ter autonomia para o pensamento crítico.

As professoras também trouxeram experiências proveitosas para se pensar uma educação emancipadora, muitas delas citaram que a prática do diálogo era constante em seus cursos. Freire (2015) apontou como o diálogo é uma prática fundamental entre o educador e o educando para promover a ação e reflexão, claro que o rigor do diálogo em questão também é determinante para a qualidade deste processo reflexivo. Não foi possível através desta pesquisa mensurar a qualidade destes diálogos, o que sabemos, no entanto, é que esse debate se estabelecia entre colegas e tutores, a figura do professor era ocultada.

No mais, as conclusões que se pôde obter através das entrevistas foi que o ensino a distância não dispõe de muitos mecanismos para promover um ensino que conduza à emancipação humana, visto que os espaços para o diálogo eram curtos, havia a ausência dos professores, até mesmo o conceito de autonomia tão difundido pela EaD se estabeleceu enquanto um conceito frágil quando pensamos em sua capacidade emancipadora. Mesmo assim, a maioria das professoras demonstraram através de suas palavras ou de suas ações, compreender o conceito de emancipação tal qual Adorno propõe. Devemos considerar que as professoras, em sua maioria, possuíam formação complementar a graduação, o que sem dúvida impacta em suas falas e práticas. Além disto, lidamos com a lacuna que esta pesquisa não pode sanar, que foi ter acesso apenas aos discursos das professoras e não a suas práticas pedagógicas.

Antes de finalizar gostaria de propor uma reflexão, para isso, devemos voltar um pouco no passado, mais precisamente à Grécia Antiga, onde Platão, em seu livro “Teeteto” apresenta os diálogos entre Sócrates e Teeteto, que discutem sobre a busca pelo conhecimento. Sócrates leva Teeteto por uma estrada cheia de questionamento buscando alcançar a “luz”. É sobre essa parte em questão que devemos seguir. Sócrates atíça em seus “alunos” uma inquietação, não entrega as respostas a eles, mas os faz buscá-las, sendo as perguntas o principal combustível para essa busca. Ele exercia uma função semelhante às das parteiras, no entanto, ao invés de trazer à luz corpos, ele ajuda a trazer ideias, pensamentos e reflexões. A maiêutica socrática propõe então que a partir de estímulos o sujeito será capaz de parir suas próprias ideias. (PLATÃO, [20-?]).

A escola tem se preocupado em dar as respostas a seus estudantes, reproduzir os conteúdos, prepará-los para o mercado de trabalho, quando deveria na verdade fazê-los questionar, desenvolver nesses estudantes um espírito pesquisador, questionador e

principalmente, um espírito reflexivo. Quando cortamos dos estudantes os seus “porquês” matamos também sua capacidade de questionar e começamos a “lapidá-los” para aceitar o que estiver estabelecido. Deixar o conhecimento “vir a luz” é dar a oportunidade para os estudantes de se tornarem sujeitos autênticos, capazes de pensar por si e refletir, sem uma indústria por trás comandando seus gostos e ideias. O professor por sua vez, não deve tomar o lugar do estudante neste processo, a ele cabe apenas ajudar neste devir.

Essa sociedade marcada pelo sistema neoliberal não precisa de sujeitos questionadores e sim de indivíduos que dispõem de suas singularidades para tornar-se meros consumidores e mão de obra. Cabe aqui uma fala de Sócrates a Teeteto: “E poderá atingir a verdade de alguma coisa quem não alcançar a sua essência?” (PLATÃO, [20-?], p. 47). Essa massificação, disposta em parte pela indústria cultural e por toda a estrutura neoliberal, impossibilita os sujeitos de se reconhecerem, os impossibilita de refletir, utilizando de um comando automático para apenas consumir. A escola, quando fizer sua parte de possibilitar a esses sujeitos o questionar e principalmente o refletir, dará um passo para permitir também uma possível emancipação humana. Mas de nenhuma forma isso será possível se (e enquanto) a educação se voltar para as ordens neoliberais. Aqui entra o caráter revolucionário de uma educação emancipadora. Um currículo pensado para uma educação que busca a emancipação dos sujeitos vai contra toda a ordem que gere a sociedade atualmente.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). . **Censo EAD.BR 2019-2020**: relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil. Curitiba: Editora Intersaberes, 2021. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2019\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 08 jul. 2021.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Tradução Wolfgang Leo Maar.
- ADORNO, Theodor. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 08 fev. de 2020.
- ADORNO, Theodor. W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, a. XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.
- AZEVEDO, E.M. O Papel do Tutor-Professor na EaD em Nível Superior: Aspectos Históricos e o Reconhecimento Legal. **EaD em Foco**, V9, e753. 2019.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de março de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, MEC. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 09 nov. 2021.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, MEC. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Constituição (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1998). **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (2005). **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (2017). **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**: versão preliminar. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Tabelas de divulgação censo 2012. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2012. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-anopassado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-anopassado). Acesso em: 10 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BASSALOBRE, Janete Netto. **Das promessas iluministas à servidão**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 443-448, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300023&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 09 fev. 2021.

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ARAUJO, Carla B. Zandavalli M. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 29, p. 67, 12 jun. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n29p67>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n29p67/29407>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Ufsc**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan-jun. 2005. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255603/mod\\_resource/content/0/Aprendendo\\_a\\_entrevistar.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255603/mod_resource/content/0/Aprendendo_a_entrevistar.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021

CAMARGO, Gislene; TISCOSKI, Luana Agostinho; SILVA, Renata Geremias da SILVA. A educação a Distância no Brasil: contexto histórico e formação de professores. In: BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; CAMARGO, Gislene (org.). **Formação de professores a distância: na perspectiva dos gestores escolares**. Chapecó: Argos, 2019. p. 13-34.

CAMPANA, Priscila. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 37, n. 147, p. 129-144, set. 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/614/r147-12.PDF?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 08 out. 2020.

CARVALHO, Jaciara de Sa. **Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-100811/pt-br.php>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 207-246, mar. 2003

CONCRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 13. Abril de 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria nº N° 1.126**, de 10 de outubro de 2016. Brasília, DF, Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=11/10/2016>. Acesso em: 02 ago. 2021.

DUARTE, Rita de Cássia; MALANCHEN, Julia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento: Diálogos**

em Educação, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 15-34, 17 ago. 2018. Lepidus Tecnologia.  
<http://dx.doi.org/10.14295/momento.v27i2.8068>. Disponível em:  
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068>. Acesso em: 25 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: **XI Seminário Internacional de La Red Estrado**, 11, 2014, México. Anais [...] . México: Universidade Pedagógica Nacional, 2014. p. 1-21. Disponível em:  
[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Formação humana ou produção de resultados?** O trabalho docente na encruzilhada. Revista contemporânea de educação, v. 10, n.20 , jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 05. fev. 2021.

FRANCO, Fábio et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 08 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ernani Cesar de. PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. 277 p.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. A formação de professores a distância como estratégia de expansão da educação superior no Brasil. In: PEREIRA, Antônio Serafim; REGO, Miguel Anxo Santos (org.). **Educação: partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios**. Criciúma: Ediunesc, 2019. p. 187-208.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 29, n. 105, p. 1211-1234, dez. 2008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 10 jan. 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBOLD, Félix. **Neoliberalismo e trabalho: a flexibilização dos direitos trabalhistas**. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82629/184873.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 out. 2020.

(INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

(INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: divulgação de resultados**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** in: Textos Seletos. 2 ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985,

QUARESMA, Sílvia Jurema (ed.). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jun. 2005. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MAAR, W. L. À guisa de introdução. In. ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-28

MALACHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015. 234 p.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do Brasil (2003-2014)**. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MANDELI, Aline de Souza. EAD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Keji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 197-232, 2017

MARQUES, Júlia. Um ano após MEC mudar regra, polos de ensino a distância aumentam 133%. **Estadão: O Estado de S. Paulo**. São Paulo, p. 2-3. 28 maio 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,um-ano-apos-mec-mudar-regra-polos-de-ensino-a-distancia-aumentam-133,70002327115>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MARTINS, L. M. B. . O pensamento neoliberal na educação. In: Célio da Cunha; Maria Abádia da Silva. (Org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. 1ªed.Brasília: Liber Livro, 2013, v. Único, p. 315-332.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. São Paulo: Editora UNESP. 2009. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=0p3aBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=0p3aBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 12 fev. 2021

MARRACH, Sonia. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. -Sonia A. Marrach - pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo – 2000

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 192-210, dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em: 08 out. 2020.

MOURA, Andrea de Lourdes Silva. **As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade**. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2202963](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2202963). Acesso em: 07 fev. 2021.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI**. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 47, n. 164, p. 670-686, jun. 2017. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143906>. Acesso: 15 março 2021.

NANAN, Ana Carolina Alencar Severiano Aires Barreira. **Resistência e emancipação em Theodor W. Adorno: para romper com o real e pensar o inteiramente outro**. 2009. 96 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza (CE), 2009.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez, 2017.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade**: análise do “projeto veredas” de minas gerais. 2008. 323 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PLATÃO. **Teeteto**. Versão eletrônica do diálogo platônico “Teeteto” Tradução: Carlos Alberto Nunes. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). [20-?]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000068.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PUCCI, B. A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas** (Porto Alegre), v. 63, n. 2, p. 595-613, 5 out. 2018.

PUCCI, B. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. **Educação E Filosofia**, V. 20, N. 39, P. 71-88, 27 Mar. 2008.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. 512 p.

RUBIO, Claudete Paganucci. **Uma modalidade de ensino na educação**: educação a distância. 2011. 153 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/claudete.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTIAGO, H. **Adorno, Auschwitz e a esperança na educação**. Cadernos de ética e filosofia política, v.6, p. 110-122, 2005.

SANTOS, Catarina de Almeida. **Educação a distância**: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escola democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 53-59.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo Sem Fronteiras** [S.L.], v. 20, n. 1, p. 129-147, 1 mar. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 nov. 2021.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 46, p. 1-17, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 9-31.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. **Ensino Superior a distância no Brasil: ausência nos marcos legais e expansão da apropriação privada**. Revista Educação e Emancipação, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 250, 29 jan. 2019. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p250-271>.

ZUIN, A. Álvaro S. Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura. **Proposições**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 72–84, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644192>. Acesso em: 02 out. 2021.

**ANEXOS**

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL**

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Prezados (as) colegas,**

Meu nome é Greyce Kelly de Souza, sou professora na rede municipal de Siderópolis e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Estou pesquisando junto ao professor Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt, sobre o processo de emancipação dos professores formados a distância no município de Siderópolis. Para tanto, buscando refletir e conhecer mais sobre a realidade desses docentes pretendo desenvolver uma pesquisa com os mesmos. Em face disto, é necessário primeiro fazer o levantamento quantitativo dos professores formados nesta modalidade no município de Siderópolis, assim, convido-o (a), juntamente a Secretaria de Educação de Siderópolis, a responder o questionário abaixo para me ajudar no levantamento desses dados. Ressalto que todas as identidades serão preservadas.

1. Nome completo:

---

2. Você atua na Rede Municipal como professor Efetivo ou Act?

( ) Efetivo

( ) ACT

3. Qual o grau de formação que possui?

( ) Magistério

( ) Graduação em andamento

( ) Graduação completa

( ) Especialização em andamento

( ) Especialização completa

( ) Mestrado em andamento

( ) Mestrado completo

( ) Doutorado em andamento

( ) Doutorado completo.

4. Nome do curso de licenciatura que fez ou está fazendo:

---

5. Sua licenciatura foi

( ) presencial

( ) a distância

6. Você atua como professor (a) em qual escola?

---

7. Em qual turma, nível ou disciplina você atua?

---

8. Telefone para contato.

---

Sou muito grata pela sua participação!

## **ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **EIXO 1: PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

- I. Área de formação e grau de formação que possui.
- II. Ano de formação/ Tempo de atuação.

### **EIXO 2: EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

- III. O que levou você a buscar formação? (aqui gostaria de ver se é o discurso neoliberal de capital humano, ou se buscaram também uma evolução pessoal com os estudos)
- IV. O que a/o levou a escolher pela formação a distância?
- V. O que você achou da sua experiência formativa? Como ela se estabeleceu?

### **EIXO 3: A EMANCIPAÇÃO HUMANA INDIVIDUAL E NO PROCESSO ESCOLAR**

- VI. O que você entende por processo de emancipação?
- VII. O que seria uma pessoa emancipada para você?
- VIII. A emancipação foi tema tratado de alguma forma durante o seu curso? De qual forma?
- IX. E durante sua atuação, você teve contato com alguma forma de emancipação?
- X. Você se entende como alguém emancipado (em processo de emancipação