



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICAEL SPIRANDELI ROCHA

**OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA AUTONOMIA DOCENTE E NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO
ENSINO SUPERIOR**

UBERABA-MG

2023

RICAEL SPIRANDELI ROCHA

Os impactos da racionalidade técnica na autonomia docente e no currículo da educação a distância: uma pesquisa bibliográfica no ensino superior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

UBERABA-MG

2023

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

R576i Rocha, Rícael Spirandeli
Os impactos da racionalidade técnica na autonomia docente e no currículo da educação a distância: uma pesquisa bibliográfica no ensino superior / Rícael Spirandeli Rocha. -- 2023.
155 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. Ensino superior. 2. Ensino a distância. 3. Currículos. 4. Autonomia escolar. I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 378

RICAEL SPIRANDELI ROCHA

OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA AUTONOMIA DOCENTE E NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 22 de setembro de 2023

Banca Examinadora:

Dr(a). Lúcio Álvaro Marques – Presidente
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Anelise Martinelli Borges de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Faculdade Presbiteriana Gammon



OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior, em 20/12/2023, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz, Usuário Externo**, em 20/12/2023, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 08/01/2024, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1158876** e o código CRC **316504F1**.

Com todo o meu carinho, dedico esta conquista aos meus queridos pais. Vocês são os verdadeiros pilares do meu crescimento, sempre me impulsionando com amor, estímulo e compreensão. Obrigado por serem a inspiração constante na minha jornada.

AGRADECIMENTOS

A minha sincera gratidão é direcionada a Deus, que tornou possível a minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da UFTM. A Ele devo a força e sabedoria que me guiaram ao longo dos estudos, culminando nesta jornada concluída. Que as bênçãos do Grande Arquiteto do Universo continuem a iluminar os caminhos da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Cada momento investido valeu a pena, renovando diariamente a minha fé e reforçando a gratidão que sinto por Deus e pela espiritualidade que me acompanha.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno, por esta incrível parceria que se estabeleceu ao longo do meu percurso no mestrado. Sua confiança no meu trabalho e constante apoio foram fundamentais para o meu crescimento. Durante essa jornada, não apenas absorvi conhecimentos acadêmicos, mas também assimilei a importância de desafiar a hegemonia, confrontar a ignorância e resistir firmemente ao negacionismo científico e educacional.

Com todo o meu coração, agradeço aos meus pais, com um foco especial na minha mãe, sua presença e amor foram as forças que moldaram quem sou hoje. Através dos seus sacrifícios e dedicação incansável, você me inspirou a buscar o melhor em mim mesmo e a enfrentar cada desafio com coragem. Pai, seu apoio constante e orientação também foram essenciais para o meu crescimento. Juntos, vocês são os verdadeiros pilares que sustentam meu caminho.

Gratidão a todos os professores do programa de mestrado. Seu comprometimento com o ensino e a orientação moldaram profundamente minha jornada acadêmica. Cada aula, cada discussão e cada orientação foram oportunidades preciosas de aprendizado e crescimento.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos colegas do grupo de pesquisa "Educa", Alcides, Vera, Gicelma, Cíntia e demais. Em especial à minha amiga Bruna Renata de Brito Dantas. Sua disponibilidade para ouvir e a troca constante de experiências, angústias e alegrias foram inestimáveis ao longo deste percurso. À minha querida companheira de mestrado, Isis Valentina Inácio Borges, agradeço por compartilharmos não apenas a jornada acadêmica, mas também os desafios e as vitórias. Entramos juntos, defendemos juntos e seguiremos juntos, e essa parceria é um tesouro que guardarei com carinho. A minha amiga Vanessa Cristine, uma amizade de longa data, entusiasta das TDIC e igualmente apaixonada pela EaD, não tenho palavras suficientes para agradecer pelo seu apoio constante, especialmente nos momentos mais difíceis. Cada um de vocês contribuiu de maneira única

para o meu crescimento e aprendizado, e sou profundamente grato(a) por tê-los como parte dessa jornada inspiradora.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu Pai Espiritual, Diego Santiago Montandon, também conhecido como *Baba Ifagbenró Adeniji*. Seu constante comprometimento com a espiritualidade e sua orientação sábia têm iluminado meu caminho de maneira inestimável. Nesse caminhar, peço que *Eledumare*, *Orumila* e *Esu* derramem sempre sua luz e Asé sobre nós, como o senhor tão habilmente me ensinou: “*Odo ti o gbagbe orisun re ni ojo kan gbẹ*” – “o rio que esquece sua nascente um dia seca”. Suas palavras ressoam profundamente, lembrando-me da importância de honrar as raízes e conexões que nos sustentam. Agradeço por sua orientação amorosa e por compartilhar a sabedoria que tem enriquecido minha jornada espiritual.

Expresso minha profunda gratidão à minha amiga espiritual e confidente para todas as horas, a querida “mãezinha” Flavia Guaraci Ferreira da Silva. Sua orientação constante e confiança no meu trabalho têm sido inestimáveis para o meu crescimento. Agradeço por sempre me aconselhar, compartilhar seu conhecimento e estar ao meu lado em cada etapa. Que os guias protetores e orixás te abençoem abundantemente, iluminando seu caminho com prosperidade e paz contínuas.

Não poderia deixar de agradecer a esse ser iluminado, uma amiga singular, Bruna Sthefani Ferreira de Souza, carinhosamente chamada de Bruninha. A jornada ao seu lado tem sido uma fonte constante de aprendizado e inspiração, especialmente como uma psicóloga de sucesso. Suas orientações e presença têm enriquecido minha vida de maneiras incontáveis. Que Deus e toda a espiritualidade te envolvam com suas bênçãos incessantes, guiando você em cada passo do seu caminho.

Por fim, quero expressar minha gratidão a toda a minha família, que sempre me apoiou e confiou no meu potencial. Seu apoio inabalável é o combustível que me impulsiona a avançar e perseguir meus sonhos. Sou profundamente grato por ter ao meu lado uma família tão incrível e maravilhosa. Cada gesto de confiança e carinho que vocês compartilham comigo é um lembrete constante do quanto sou abençoado por tê-los na minha vida.

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social

(Contreras, 2012, p. 302).

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, dentro da linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas, investiga os impactos da racionalidade técnica na autonomia docente e no currículo da Educação a Distância (EaD). O estudo analisa como a natureza do trabalho docente na EaD, marcada por relativa autonomia, é afetada pela presença da racionalidade técnica no currículo e suas implicações no trabalho pedagógico. O objetivo geral foi analisar como a natureza do trabalho docente na EaD, caracterizada por autonomia no exercício da prática pedagógica, é comprometida pela racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico. Os objetivos específicos incluíram uma pesquisa integrativa sobre o tema nos últimos 15 anos, iniciando no ano de 2006 por ser considerado o marco da EaD no Brasil com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir disso, iniciou-se uma reflexão sobre o percurso histórico da EaD diante dos impactos da racionalidade técnica na autonomia docente, discussão sobre o currículo na EaD considerando a relação entre racionalidade técnica e autonomia docente, e a investigação de formas de superar a racionalidade técnica em favor da racionalidade crítica e reflexiva para ampliar a autonomia docente na prática pedagógica. Adotando metodologia qualitativa, a pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica básica e exploratória, utilizando a perspectiva do “estado da arte” por meio de levantamento bibliográfico de 2006 a 2021. O embasamento teórico envolveu autores como Mill (2016), Moore e Kearsley (2008), Freitas (2007), Feenberg (2017), Adorno (2009), entre outros. A análise dos dados do Censo EaD de 2020 revelou as influências da racionalidade técnica na modalidade. Assim, este estudo contribui para a compreensão das implicações dessa racionalidade na EaD, destacando a necessidade de abordagem crítica e reflexiva para promover autonomia docente e aprimorar a qualidade da educação a distância, buscando uma transformação integral de práticas, políticas e mentalidades para uma EaD inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Racionalidade técnica; Autonomia docente; Educação a distância; Currículo; Ensino superior.

ABSTRACT

This research, conducted within the framework of the master's in education at the Federal University of Triângulo Mineiro, under the research line of Educational Fundamentals and Practices, investigates the impacts of technical rationality on teaching autonomy and the Distance Education (EaD) curriculum. The study analyzes how the nature of teaching work in distance learning, characterized by relative autonomy, is influenced by the presence of technical rationality in the curriculum and its implications for pedagogical work. The general objective was to analyze how the nature of teaching work in distance learning, characterized by autonomy in the exercise of pedagogical practice, is compromised by technical rationality in the curriculum and its relationships with pedagogical work. The specific objectives included integrative research on the topic over the last 15 years, starting in 2006 as it was considered the milestone of distance learning in Brazil with the creation of the Open University of Brazil (UAB). From this, a reflection began on the historical path of distance learning in the face of the impacts of technical rationality on teaching autonomy, a discussion on the curriculum in distance learning considering the relationship between technical rationality and teaching autonomy, and the investigation of ways to overcome technical rationality in favor of critical and reflective rationality to increase teaching autonomy in pedagogical practice. Adopting qualitative methodology, the research was based on a basic and exploratory bibliographic review, using the "state of the art" perspective through a bibliographic survey from 2006 to 2021. The theoretical basis involved authors such as Mill (2016), Moore and Kearsley (2008), Freitas (2007), Feenberg (2017), Adorno (2009), among others. Analysis of data from the 2020 EaD Census revealed the influences of technical rationality on the modality. Thus, this study contributes to understanding the implications of this rationality in EaD, highlighting the need for a critical and reflective approach to promote teacher autonomy and improve the quality of distance education, seeking a comprehensive transformation of practices, policies, and mentalities for an inclusive and efficient EaD.

Keywords: Technical rationality; Teaching autonomy; Distance education; Resume; University education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de revisão de literatura	30
Figura 2 – Gráfico dos trabalhos localizados e selecionados em cada buscador	43
Figura 3 - Participantes de acordo com a categoria administrativa.....	120
Figura 4 - Utilização de tecnologia para aulas remotas na pandemia.....	124
Figura 5 - Tempo de transição das aulas presenciais para o formato remoto.	125
Figura 6 - Dificuldades das IES para implantar a EaD na pandemia da covid-19.....	126
Figura 7 - - Modalidade ofertadas pelas instituições respondentes.....	129
Figura 8 - Níveis de ensino que as IES pretendem ofertar.....	130
Figura 9 - Habilidade e competências desenvolvidas na EaD.....	132
Figura 10 - Recursos Educacionais na EaD.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores da questão de pesquisa e sinônimos dos descritores	34
Tabela 2 – Resultado das buscas na BDTD/IBICT - publicações de 2006 a 2021.....	36
Tabela 3 – Resultado das buscas <i>Google Acadêmico</i> - publicações de 2006 a 2021.....	37
Tabela 4 – Resultado das buscas de artigos na SciELO - publicações de 2006 a 2021	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da revisão integrativa	31
Quadro 2 – Bibliografias nacionais selecionadas – período de 2006 a 2021	40
Quadro 3 – Níveis de evidência dos trabalhos selecionados	44
Quadro 4 – Categorização dos estudos a partir dos graus de recomendação aplicados.....	45

LISTA DE SIGLAS

BDJUR	–	Biblioteca Digital Jurídica
BDM	–	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM	–	Compact Disc Read Only Memory
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
EAD	–	Educação a Distância
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EPT	–	Educação Para Todos
FGV	–	Fundação Getúlio Vargas
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	–	Instituição de Ensino Superior
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PBE	–	Prática Baseada em Evidências
PPC	–	Plano Pedagógico do Curso
PPGE	–	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE	–	Programa de Pós-graduação em Educação
SCIELO	–	Scientific Electronic Library
SEED	–	Secretaria de Educação a Distância
SERES	–	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	–	Televisão
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	–	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	18
1.1 - A problemática e os objetivos da pesquisa	22
1.1 - O percurso metodológico sobre o objeto de estudo.....	24
2 - DIÁLOGO COM O OBJETO DE PESQUISA: O ESTADO DA ARTE	29
2.1- Revisão integrativa e o planejamento sistemático.....	29
2.2 - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa.....	32
2.3 - Busca dos estudos com critérios de inclusão e exclusão	35
2.4 - Organização dos estudos selecionados.....	39
2.5 - Categorização dos estudos selecionados.....	44
2.6 - Interpretação dos estudos selecionados: formação do quadro teórico	46
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL	49
3.1 - Perspectiva história da Educação a Distância	49
3.1.1 - Primeira onda da EaD: aprendizagem por correspondência	50
3.1.2 - Segunda onda da EaD: aprendizagem pelo rádio e televisão.....	54
3.1.3 - Terceira onda da EaD: aprendizagem pelo computador e <i>software</i>	58
3.1.4 - Quarta onda da EaD: aprendizagem pela telecomunicação.....	59
3.1.5 - Quinta onda da EaD: aprendizagem pelo computador e <i>internet</i>	61
3.2 - Marcos legais e a expansão da educação superior na EaD no Brasil.	63
3.3 - O trabalho docente na educação a distância	68
4- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE	
TÉCNICA	71
4.1 - Racionalidade técnica e a instrumentação da aprendizagem.....	72
4.2 - Articulações do capitalismo e a aprendizagem flexível.....	75
4.3 - Os organismos internacionais e a influência da racionalidade técnica	
na EaD.....	80
5 AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	86
5.1 - Autonomia docente: conceitos e reflexões.....	86
5.2 - Autonomia ilusória na Educação: repensando o papel do professor.....	88
5.3 - Autonomia ou emancipação docente? O papel do professor na EaD	95
5.4 - Autonomia docente e a flexibilização do currículo na EaD	99
6 - O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	103
6.1 - Tensões e transformações: os processos curriculares em sua amplitude	
103	

6.2 - Política curricular nacional em atendimento de interesses mercadológicos nacionais e internacionais.....	107
6.3 - A teoria crítica do currículo: uma perspectiva para a construção de uma sociedade democrática e justa	110
6.4 - A importância da teoria crítica do currículo na educação a distância... 113	
7 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	118
7.1 - Reflexões sobre o futuro da Educação a Distância: o papel do docente como profissional reflexivo	118
7.2 - A EaD em evidência: navegando além da pandemia da covid-19.....	123
7.3 - Autonomia guiada pela responsabilidade social: do profissional reflexivo ao acadêmico crítico	131
7.4 - A crítica reflexiva como como superação da racionalidade técnica da EaD	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	146

1- INTRODUÇÃO

Na atual contemporaneidade observa-se intensas transformações no ensino superior destacado pela importância que a universidade traz na reestruturação das produções econômicas e pelo trabalho, resultando em reformas políticas que atinge desde a identidade até a autonomia dos profissionais da educação (Cunha, 2015; Leite; Ramos, 2015; Valério, 2018).

A exemplo dessa premissa, alguns documentos destacam o etnocentrismo¹ para uma internacionalização da educação superior como a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) e a Conferência Mundial Sobre a Educação Superior (UNESCO, 2009) a fim de massificar e reformular o papel que as universidades desempenham na sociedade, limitando a autonomia docente.

Nesse sentido, compreende-se que tal autonomia é uma ação importante não somente em âmbito educacional, mas também ético-social, tendo em vista que “a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão [...]” (Contreras, 2012, p. 83).

Além disso, a autonomia docente também consiste na relação intrínseca e contínua de se defrontar com decisões próprias sobre a prática realizada nos espaços educacionais, isto é, a projeção da relação professor-aluno juntamente com o valor profissional docente (Contreras, 2012).

Compreender a autonomia docente depende não somente de aspectos pedagógicos ou políticos, mas também do entendimento de como essa autonomia é produzida, perpassando sobre características qualitativas que o docente desenvolve ao longo do tempo, sobressaindo e dispensando ideias tecnicistas, reduzidas a mero condicionamento positivista (Schön, 1983).

Trata-se especificamente do aprofundamento e compreensão da autonomia como cerne da resolução de um problema singular do trabalho docente, propriedade essencial no possível desenvolvimento das qualidades e práticas educacionais, tendo em vista a necessidade de distanciar-se de uma

¹ Forma preconceituosa e unilateral de enxergar outros povos, religiões, culturas e etnias.

autonomia ilusória regida pela racionalidade técnica a partir de soluções instrumentais sem se preocupar com o desenvolvimento global de um determinado problema (Contreras, 2012).

A racionalidade técnica se configura como uma ação instrumental que leva o docente a basear-se em conteúdos pragmáticos de pura formação tecnicista, se preocupando apenas em executar um currículo instrumental com normas e regras positivistas. Nesse contexto, “o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica” (Contreras, 2012, p. 100).

Não obstante; Schön (1983); Maldaner (2000); Mizukami (2002) apontam que a formação do professor está arraigada pela racionalidade técnica, sendo este o modelo mais difundido na formação inicial docente, partindo do acúmulo do conhecimento teórico no campo pedagógico e específico sem ao menos considerar sua atuação nos espaços formativos, sendo considerada como prática epistemológica positivista a partir da “atividade profissional que consiste na solução instrumental de um problema feito pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21).

Nesse contexto, é possível observar que a formação docente a partir do mero caráter técnico não consegue alcançar uma formação crítica que possa atender a carência da realidade que se encontra na sala de aula (Maldaner, 2000). Ademais, a racionalidade técnica propõe uma perspectiva em que a realidade social pode ser encaixada facilmente em uma estrutura preestabelecida, sem qualquer complexidade, especificidade ou mesmo hesitação de valores. Essa estrutura técnica pode acarretar a formação docente sob uma concepção simplista e linear dos processos de ensino, sem ao menos se preocupar com uma reflexão social e transformadora (Marcuse, 1982).

Desse modo, a racionalidade técnica propõe um modelo onde “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Nessa conjuntura, a racionalidade técnica também é observada no currículo dos cursos de formação docente, ressaltando uma divisão hierárquica que ocorre entre pesquisa e prática, tendo em vista que “a partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizada no currículo

profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada” (Schön, 1983, p. 28).

Compreende-se que o currículo é o instrumento que deve expressar a valorização docente considerando um caráter multicultural e social a partir de um conceito de libertação como “processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (Silva, 1999, p. 54).

No entanto, o paradigma da racionalidade técnica ainda influencia o currículo na formação docente levando a uma epistemologia empírica a partir de um ensino transmissivo, exprimindo o docente a “executar um currículo, refugiado na falsa autonomia (na verdade, isolamento) da sala de aula” (Valério, 2018, p. 16).

A racionalidade técnica inserida no currículo de formação docente não é exclusiva do Brasil, outros países também possuem o mesmo padrão curricular considerando algumas variações, influenciadas por vários fatores como o fomento de instituições internacionais que promovem reformas conservadoras. A exemplo disso, Diniz-Pereira (2014, p. 36) aponta que “o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo”.

É nítido que o fator econômico gerado pelo capitalismo opera e influencia sobre uma formação tecnicista, oferecendo em seu currículo métodos e disciplinas que treinam os professores a partir de habilidades comportamentais, sob uma flexibilização curricular vazia e sem autonomia docente.

Além disso, é necessário considerar o cenário sociopolítico que desencadeou a partir do Estado capitalista um processo de reforma direcionado pela racionalidade técnica, despertando modelos de ensino como a Educação a Distância (EaD) tornando-se “uma modalidade de ensino ícone da educação contemporânea, nas análises dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial” (Nascimento, 2011, p. 15).

As expectativas baseadas na racionalidade técnica pela EaD propõem um direcionamento a resultados da prática tecnicista sob a forma de dominação ideológica na formação docente, compreendendo um objeto educacional do

mercado capitalista a partir de proposta de formação massificada e engessada. Segundo o Banco Mundial “os programas de educação a distância são geralmente muito menos caros do que os programas universitários atuais, dado o maior número de alunos por professor” (Banco Mundial, 1995. p. 37, tradução do autor).

Todavia, é importante ressaltar que a iniciativa privada apoia o crescimento da EaD pela racionalidade técnica, pensando nos resultados e parâmetros mercadológicos, inclusão de empresários em núcleos universitários entre outros. Losso e Borges (2019) ressaltam que um dos grandes objetivos das organizações privadas era “tornar as empresas ou organizações mais competitivas no mercado e melhorar os processos, finalísticos ou estratégicos, tornando-os mais eficientes, por meio de ofertas educativas aos seus funcionários ou colaboradores” (Losso; Borges, 2019, p. 88).

No entanto, as instituições públicas também se interessaram pela EaD sendo uma possibilidade na formação docente mediada pela tecnologia. Diferente das organizações privadas, as Instituições de Ensino Superior (IES) pública que se preocuparam em aproximar a educação sem uma distância geográfica considerando a modalidade como uma possibilidade de formar professores e distribuir conteúdo por meio de recursos tecnológicos, desempregado da racionalidade técnica sendo necessário “não centrar o foco na ‘distância’, e sim nos processos formativos, na educação, fazendo recurso a abordagens contextualizadas, situadas, críticas e libertadoras da educação” (Preti, 2002, p. 29).

Destarte, a motivação desse estudo caracterizou-se em buscar novas mediações e referências atendendo diferentes tempos e espaços no intuito de superar os impactos e afastar a racionalidade técnica do currículo da Educação a Distância, destacando a autonomia docente a partir de um ensino de qualidade e desenvolvimento educacional.

Esta pesquisa vinculou-se à Linha de Pesquisa ‘Fundamentos e Práticas Educativas’ do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a qual analisou como a natureza do trabalho docente na educação a distância, compreendida por especificidades formativas e caracterizada por relativa autonomia no exercício da prática pedagógica, vem sendo comprometida pelos

impactos da racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou colaborar com ações e reflexões que possam superar os impactos da racionalidade técnica no ensino superior pela modalidade da educação a distância, não apenas no aspecto estrutural, mas, para além da flexibilização do ensino no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico, destacando a autonomia docente sob o exercício da prática crítico-reflexiva e inovadora.

1.1 - A problemática e os objetivos da pesquisa

Ao longo da década de 1960 até 1990 utilizou-se no país um modelo de formação docente comumente na perspectiva tecnicista, denominou-se de racionalidade técnica. Para Schön (1983) o docente coloca em prática suas técnicas aprendidas na graduação, treinando seus alunos como verdadeiros técnicos.

Nesse sentido, observa-se que o docente deve construir uma racionalidade crítico-reflexiva, sob novas estratégias na formação do professor a partir da construção de sua autonomia, seguindo os apontamentos de Tardif (2000), a qual o docente desenvolve uma epistemologia da prática profissional utilizando seus saberes para transformar a sociedade, a partir da autonomia docente.

Quando essas questões são pensadas na Educação a Distância, logo observa-se que “a maior parte dos programas destinados à formação de professores a distância ampara-se nos paradigmas tradicionalmente inspirados pela matriz positivista, no enfoque comportamental e traduz-se no modelo da racionalidade técnica” (Oliveira, 2003, p. 41).

Para que essa perspectiva da racionalidade técnica inserida na EaD possa se transformar em uma ação crítica e reflexiva, logo o currículo pedagógico dos cursos de formação docente na modalidade a distância deve contemplar um pensamento libertador, onde o docente possa ter autonomia em suas concepções pedagógicas, traduzindo novas metodologias e práticas inovadoras na educação.

Dessa forma o **problema da pesquisa ocorre a partir da seguinte indagação**: Em que medida a natureza do trabalho docente na Educação a Distância, compreendida por especificidades formativas e caracterizada por relativa autonomia no exercício da prática pedagógica, vem sendo comprometida pela racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico?

Destarte, esta pesquisa justifica-se na importância de compreender como a natureza do trabalho docente na EaD vem sendo comprometida pelos impactos da racionalidade técnica refletindo diretamente no currículo a partir de ações que corrói a autonomia docente e suas relações no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o objeto de pesquisa está diretamente relacionado com a prática do pesquisador enquanto professor tutor da EaD, instigando no aprofundamento teórico-metodológico sobre a modalidade, com o propósito de evidenciar a autonomia docente a qual vem sendo avariada pela racionalidade técnica.

Diante da indagação sobre a problemática da pesquisa, tem-se como **objetivo geral**: Analisar como a natureza do trabalho docente na Educação a Distância, compreendida por especificidades formativas e caracterizada por relativa autonomia no exercício da prática pedagógica, vem sendo comprometida pela racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico.

Dentre os **objetivos específicos**, elencam-se: Realizar uma pesquisa integrativa para compreender como o objeto de pesquisa vem sendo discutido nos últimos 15 anos (2006 a 2021); Compreender e refletir sobre o percurso histórico da EaD a partir do estudo crítico sobre os impactos da racionalidade técnica perante a autonomia docente; Discutir o currículo na EaD, a partir da relação inversa entre racionalidade técnica e autonomia docente, considerando a natureza das dinâmicas assumidas pelo trabalho docente na atualidade; Investigar formas de superação do paradigma da racionalidade técnica, por racionalidade crítica e reflexiva, para ampliar a autonomia docente na prática pedagógica, visando elucidar ressignificações para o currículo na Educação a Distância.

Dessa maneira, compreende-se que a pesquisa possui relevância social e humana, tendo como cerne a preocupação em ampliar as percepções da autonomia docente na sociedade acadêmica, possibilitando conhecimento reflexivo sobre a temática, combatendo a perspectiva do positivismo enraizado na racionalidade técnica.

Portanto, esse aspecto evidencia diretamente a necessidade de maior compreensão, entendimento e principalmente clareza sobre a temática por parte dos docentes e da sociedade sobre um prisma crítico e reflexivo da autonomia docente na EaD.

1.1 - O percurso metodológico sobre o objeto de estudo

No sentido de investigar formas de superar o paradigma da racionalidade técnica, ampliando a autonomia docente a fim de ressignificar o currículo da Educação a Distância. O percurso metodológico deste estudo parte da pesquisa bibliográfica, utilizando-se inicialmente o 'estado da arte' de produções acadêmicas e científicas sob a temática, classificando-se em uma abordagem qualitativa, de estudo bibliográfico com natureza básica e exploratória.

Nessa premissa, o estudo denominado 'estado da arte' é atualmente reconhecido pelo campo do conhecimento a qual "expõe as diferentes formas e usos que caracterizam essa metodologia de investigação em si mesma, propondo um desenho qualitativo e interpretativo sobre ela" (Ferreira, 2021, p. 3).

Não obstante, ao pensar no 'estado da arte' no campo da Educação, a metodologia tende a colaborar para o conhecimento, além da análise sobre o objeto de estudo, temática e questões locais. Para Ferreira (2021), o estado da arte parte do princípio de buscar, registrar, relacionar e descrever informações a partir da coleta de dados, recortes e identificações interpretativas do pesquisador a partir de um material bibliográfico, buscando organizar de forma compreensível fatos e ações que colaborem com a ciência de forma coesa para a compreensão do leitor.

À medida que o termo 'estado da arte' vai se difundindo, é visto diversas interpretações sobre o termo, sem ao menos compreender o que de fato sustenta e configura essa metodologia. O termo 'estado da arte' teria o mesmo significado

que ‘levantamento bibliográfico’? ou ainda, qual seria a necessidade de realizar o estado da arte?

Para responder essas indagações, Silva e Malfitano (2017) apontam que o termo ‘levantamento bibliográfico’ se aproxima do termo ‘estado da arte’ sendo estes, a primeira etapa e mais importante premissa para iniciar-se uma nova pesquisa, justificando a análise da problemática que o pesquisador irá iniciar.

Para tanto, o estado da arte pode ser considerado a primeira etapa que o pesquisador realizou a partir dos seus estudos, caracterizando-se como um trabalho descritivo, a partir de revisões e interpretações perante uma análise crítica e fundamentada por uma construção teórica (Ferreira, 2021).

Sendo assim, a realização do estado da arte se justifica pela compreensão de que:

É um conceito mais amplo e distinto daquele identificado como um balanço ou uma revisão, ou, ainda, uma técnica documental. Esses rastreiam não apenas os textos publicados, mas também as experiências investigativas que abordam o objeto de estudo em suas diferentes metodologias e referenciais teóricos. A revisão, balanço ou técnica documental podem ser consideradas uma fase bastante importante e básica para os estudos do estado da arte que nascem com a intenção de fazer um inventário das pesquisas de determinada região (Ferreira, 2021, p. 11).

A partir dessa denominação, o estado da arte compõe a primeira fase da pesquisa bibliográfica, sendo que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica, reside no fato de permitir ao investigador, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 45).

Outro desdobramento guiado pela finalidade do estado da arte, fundamenta-se na transcendência da pesquisa, isto é, buscando maior compreensão diante das fases iniciais da pesquisa bibliográfica. Sob essas contribuições, “o estado da arte foi concebido como aquela metodologia que pretende recuperar reflexivamente a produção, permitindo questionar, criticar e construir, dando sentido à informação obtida, que tem várias finalidades e níveis [...]” (Gomez, Higuera, Muñoz, 2015, p. 428, tradução do autor).

Ademais, o ‘estado da arte’ é a fase inicial para construção da pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, a qual possibilita que o pesquisador possa desenvolver amplo conhecimento sobre a temática pesquisada, construindo a

partir da investigação e de análises científicas sobre o panorama que o objeto se encontra a partir de uma sólida fundamentação teórica (Gil, 2008).

Para melhor compreensão do enfoque metodológico, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo traz em sua essência a possibilidade de investigar o objeto de pesquisa a partir de contextos históricos, sociais e culturais, trazendo para a pesquisa a aproximação entre o objeto e/ou sujeito para realidade daquele estudo (Gil, 2008).

Além das características básicas que a pesquisa qualitativa possui, Minayo (2004, pp. 21-22) enfatiza que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”.

No que se refere a asserção metodologia exploratória, Gil (2008) descreve que o objetivo deste contexto ocorre quando a temática ainda é pouco explorada ou ainda, não há aprofundamento teórico sobre objetivos de um determinado estudo, integrando-se diretamente neste estudo, já que o método exploratório “na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” (Gil, 2008, p. 41).

Para que a pesquisa bibliográfica ocorra com total rigor científico, é necessário construir uma premissa metodológica, utilizando-se do ‘estado da arte’ considerado como uma investigação qualitativa a partir de um viés hermenêutico, seja ela narrativa, sistemática ou integrativa sob o objeto de pesquisa (Medina Montoya, 2004).

Sendo assim, toda abordagem metodológica foi adotada com o intuito de apresentar procedimentos de interpretações a partir de uma dinâmica de compreensão do tema, na ótica de uma realidade político-social, aos quais não se recorrem a “dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses [...] ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Todavia, a escolha metodológica justifica-se em conduzir as concepções e compreensão sobre a temática da racionalidade técnica e autonomia docente na EaD tendo em vista que a pesquisa bibliográfica parte de um rigoroso processo de busca pelo assunto, distinguindo-se de outros tipos de metodologia,

uma vez que esta possui técnicas específicas que delimita o objeto de pesquisa, refletindo criticamente sob considerações político-sociais, sendo a referida metodologia apropriada para os objetivos apresentados.

A construção da pesquisa bibliográfica ocorreu a partir da fundamentação teórica, com propósito de interpretar o material pesquisado dando suporte para uma reflexão crítica a partir da construção do conhecimento, tendo como objetivo “descobrir respostas para problemas mediante ao emprego e procedimento científico” (Gil, 2008, p. 42).

Portanto, para alcançar os objetivos propostos, optou-se neste estudo em realizar uma pesquisa bibliográfica qualitativa, de natureza básica a partir da metodologia exploratória tendo como premissa o ‘estado da arte’ partido de levantamento bibliográfico em teses, dissertações, livros, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso (Gil, 2008), sob o recorte temporal dos anos de 2006 a 2021, utilizando descritores que remetem ao objeto de pesquisa.

Na introdução desta pesquisa, inicia-se com a primeira seção trazendo informações iniciais sobre a temática com intuito de apresentar o conteúdo; destacando a problemática e os objetivos da pesquisa. Além disso, aponta-se o percurso metodológico sobre o objeto de estudo para que o leitor compreenda o caminho enveredado para a construção da pesquisa científica.

A segunda seção traz um diálogo com o objeto de pesquisa, compreendendo a necessidade de realizar o ‘estado da arte’ a fim de traçar métodos que possam compor o arcabouço teórico. Partindo dessa compressão, adota-se a revisão integrativa como metodologia para construção bibliográfica deste estudo.

A seção três inicia os estudos sobre a educação superior na modalidade da EaD no Brasil, perpassando sobre a perspectiva histórica, suas ondas de aprendizagem até chegar nos marcos legais e diretrizes que expandiram a modalidade no país, tratando também sobre a importância do trabalho docente na EaD.

A quarta seção traz importantes reflexões a partir da discussão sobre a EaD e a ideologia da racionalidade técnica, com o objetivo de compreender e definir quais ações que a racionalidade técnica infere e impacta sobre a aprendizagem. Não obstante, na seção é fomentada a compreensão sobre as articulações que o sistema capitalista impõe sobre a educação, produzindo uma

aprendizagem flexível sobre a educação. Para além, buscou-se evidenciar as influências que os organismos internacionais possuem sobre a EaD, apoiada sobre ações da racionalidade técnica.

A quinta seção trata da autonomia docente na educação a distância, compreendendo sobre os conceitos e reflexões da autonomia docente e a flexibilização do currículo na EaD.

Já a sexta seção fomenta um diálogo sobre o currículo na EaD, apresentando a importância da teoria crítica do currículo na modalidade e como esse instrumento de aprendizagem é tão significativo no trabalho docente.

A sétima seção trata dos resultados e discussão, nesse momento a pesquisa evidencia dados do Censo EaD do ano de 2020 (último censo publicado até a data desta pesquisa), para que assim, possa haver um diálogo e discussão sobre os resultados estatísticos que foram apresentados, com a finalidade de compreender os impactos que a racionalidade técnica causa na EaD, construindo possibilidade de enfrentar e tentar superar tal tecnicismo.

A última seção traz as considerações finais, destacando apontamentos reflexivos sobre a pesquisa, formas de superar os impactos da racionalidade técnica na EaD e enfatizar a autonomia docente e o currículo na modalidade.

2 - DIÁLOGO COM O OBJETO DE PESQUISA: O ESTADO DA ARTE

Nesta seção, o diálogo com o objeto de pesquisa traça o levantamento bibliográfico a partir do ‘estado da arte’, com o intuito de conceituar e definir as ações necessárias para realizar a pesquisa. Para tanto, a estratégia metodológica utilizada foi a revisão sistemática integrativa que se subdivide em seis etapas fundamentais que possibilita maior rigor científico.

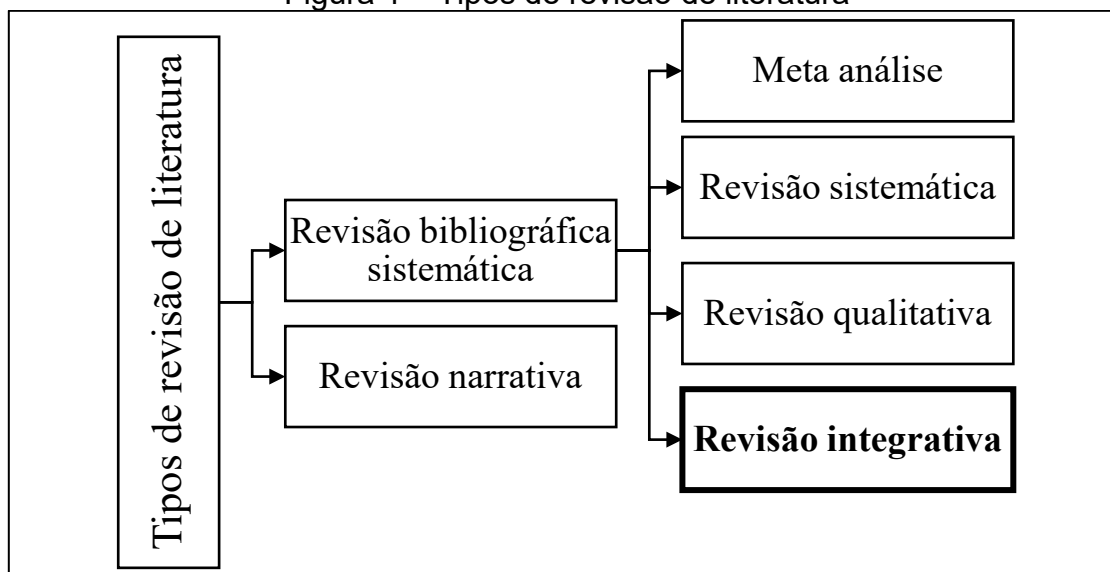
Na primeira subseção é tratado sobre o planejamento sistemático a partir da metodologia denominada de revisão integrativa; A segunda traz a identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; Na terceira evidencia-se a busca dos estudos com critério de inclusão e exclusão da pesquisa; A quarta subseção é realizada a organização dos estudos selecionados, as bibliografias e o recorte temporal; A quinta trata da categorização dos estudos selecionados, os níveis de evidência e os graus de recomendação; Na sexta e última subseção, infere-se interpretações dos estudos selecionados e a formação do quadro teórico.

2.1- Revisão integrativa e o planejamento sistemático

O diálogo com o objeto de pesquisa inicia-se a partir da premissa metodológica denominado de ‘estado da arte’ sobre a temática da autonomia docente e a racionalidade técnica no currículo da EaD, utilizando-se da revisão bibliográfica sistemática integrativa, tendo como foco o aprofundamento do tema, uma vez que a revisão integrativa é considerada “a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 102).

Para melhor compreensão sobre a revisão integrativa, observa-se que esse método deriva da revisão bibliográfica sistemática, sendo uma categoria que se utiliza fundamentação teórica a fim de obter fontes e resultados de pesquisa. A Figura 1 evidencia os tipos de revisão de literatura no formato de diagrama hierárquico para construção do ‘estado da arte’ destacando a revisão integrativa.

Figura 1 – Tipos de revisão de literatura



Fonte: Adaptação de Botelho, Cunha e Macedo (2011).

A revisão integrativa é muito utilizada na área da saúde, no entanto, esse método pode ser aplicado “às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação” (Botelho, Cunha; Macedo, 2011, p. 133). Compreende-se também que o “termo **integrativa** tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método, ponto esse que evidencia o potencial para se construir a ciência” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 127, grifo nosso).

Diante os tipos de revisão de literatura, a revisão integrativa foi escolhida para construção do ‘estado da arte’ pelo propósito de conter em sua estrutura uma análise do objeto de pesquisa, revisando teorias e estudos sobre uma determinada temática, não se limitando em quantidade, mas trazendo em seu cerne amostras qualitativas sobre uma determinada análise (Redeker, 2000).

Também deve-se considerar que a revisão integrativa se constitui da Prática Baseada em Evidências (PBE), essa prática apesar de ser muito difundida na área da saúde ganhou destaque nas pesquisas científicas educacionais, observando que:

A PBE tem uma definição mais específica do que a de “melhores práticas” ou “com comprovação científica” (de forma geral). As PBE denotam que foi efetuada uma abordagem sistemática para determinar quais práticas são apoiadas por investigação científica ou de pesquisa (Marques; Isotani; Bittencourt, 2019, p. 94).

A partir dessas observações, a PBE compõe a estrutura da revisão integrativa, potencializando a percepção de que essa revisão determina o conhecimento atual “sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos [...]” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, pp. 102-103).

Os destaques da PBE que estrutura a revisão integrativa se estendem por algumas etapas, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011) a revisão integrativa possui seis etapas que são: 1ª) Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª) Categorização dos estudos selecionados; 5ª) Análise e interpretação dos resultados; e 6ª) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

No intuito de melhor visualizar as etapas, o Quadro 1 apresenta as seis etapas da revisão integrativa no formato sequencial.

Quadro 1 – Etapas da revisão integrativa

ETAPA 1: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Definição do problema; • Formulação de uma pergunta de pesquisa; • Definição da estratégia de busca; • Definição dos descritores; • Definição das bases de dados
ETAPA 2: Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Uso das bases de dados; • Busca dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão
ETAPA 3: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do resumo, palavras-chave e título das publicações; • Organização dos estudos pré-selecionados; • Identificação dos estudos selecionados
ETAPA 4: Categorização dos estudos selecionados
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e uso da Matriz de síntese; • Categorização e analisar as informações; • Formação de uma biblioteca individual; • Análise crítica dos estudos selecionados.
ETAPA 5: Análise e interpretação dos resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos resultados.
ETAPA 6: Apresentação da revisão/síntese do conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um documento que descreva detalhadamente a revisão.

Fonte: Adaptado de Botelho, Cunha e Macedo (2011).

É importante destacar que alguns autores apontam uma etapa ‘zero’ antes de iniciar a revisão integrativa, essa etapa é considerada como planejamento das ideias, isto é, pensar em situações de pesquisa; como a investigação poderá ocorrer? Quais desafios o pesquisador terá? (Moreira, 2014).

De modo geral, a vontade de investigar possivelmente é uma virtude que o pesquisador possui, no entanto, compreender as condições, o percurso e possíveis barreiras que poderão ser encontradas fazem parte de uma reflexão – ‘etapa zero’ - que compõe a revisão integrativa.

Além disso, o pesquisador deve compreender que ante de iniciar as etapas fundamentais da revisão integrativa, ele deve “apreender seu percurso e seus pressupostos; desenvolver habilidades de análise de artigos científicos; desenvolver habilidades de síntese de resultados encontrados; e analisar criticamente as evidências encontradas [...]” (Pereira; Bachion, 2006, p. 497).

Caso o pesquisador não consiga realizar a ‘etapa zero’ construindo uma reflexão de como será o percurso metodológico que será trilhado a partir da revisão integrativa, logo, o distanciamento da PBE será cada vez maior e provavelmente não ocorrerá. Partindo dessa compreensão, observa-se que “o espírito de investigação é a condição humana capaz de levar a termo uma revisão integrativa” (Moreira, 2014, p. 13).

Nota-se que a ‘etapa zero’ mesmo sendo uma etapa reflexiva que deve instigar o pesquisador sob a vontade de investigar soluções para um determinado problema, também realça a aproximação do pesquisador com o objetivo de pesquisa, traçando um panorama para realização das etapas fundamentais da revisão integrativa, para que assim, seja construído um sólido ‘estado da arte’ vislumbrando a evolução da temática.

2.2 - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

A identificação do tema e seleção da questão de pesquisa é a primeira fase da pesquisa integrativa, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102), esta “é a fase mais importante da revisão, pois determina quais serão os estudos incluídos, os meios adotados para a identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado”.

Dessa forma, inicia-se com a formulação da problemática, buscando formas de superar o paradigma da racionalidade técnica, ampliando a autonomia docente a fim de ressignificar o currículo da Educação a Distância. Partindo dessa premissa, indaga-se a seguinte pergunta de pesquisa: Em que medida a natureza do trabalho docente na Educação a Distância, compreendida por especificidades formativas e caracterizada por relativa autonomia no exercício da prática pedagógica, vem sendo comprometida pela racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico?

Conduzindo o desenho de estudo do tipo qualitativo, observa-se que a pergunta de pesquisa deve estar estruturada para assim, seguir os métodos que serão adotados nos estudos através da revisão integrativa (Moreira, 2012).

No que se refere às estratégias de buscas, optou-se por três bases de dados. A primeira base selecionada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma vez que está “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (IBICT, 2021, s.p.).

A segunda base de dados utilizada foi o *Google Acadêmico* pois, consiste em um buscador que reúne outras bases de dados como: Biblioteca Digital FGV; Lumes UFRGS; BDJur; BDM UnB; Portal Seer UFBA; Buscalegis UFSC entre outros (UFMG, 2018). Além disso, o *Google Acadêmico* tem se projetado como um dos principais buscadores científicos, pois o resgate de artigos é realizado por toda *internet*, isto é, não há limite de busca (Puccini *et al.*, 2015).

A *Scientific Electronic Library* (SciELO) foi a terceira base de dados selecionada, a qual consiste em uma biblioteca eletrônica do tipo virtual, contendo vários periódicos eletrônicos em língua portuguesa no formato revista digital, além disso, a própria plataforma organiza os textos e publica artigos completos com indicadores de impacto. A metodologia SciELO opera basicamente partindo da “preparação, armazenamento, disseminação e avaliação de publicações científicas em formato eletrônico, cuja primeira fase foi realizada entre fevereiro de 1997 e março de 1998” (Packer *et al.*, 1998, p. 109).

Para realização da busca através das bases de dados, é necessário definir os descritores ou palavras-chave. Esses vocabulários são utilizados basicamente como uma “espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor

e a terminologia da área. Também podem ser considerados como assistentes de pesquisa ajudando o usuário a refinar, expandir ou enriquecer suas pesquisas proporcionando resultados mais objetivos” (Moreira, 2014, p. 18).

Utilizando palavras-chave que mantêm o viés da pesquisa, foram propostos os seguintes descritores: <Racionalidade Técnica>; <Autonomia Docente>; <Currículo> e <Educação a Distância>. Para refinar a pesquisa, utilizou-se de operadores booleanos que são estruturas lógicas que auxiliam na busca refinada como, AND (E); OR (OU) e NOT (NÃO), a partir dessa estratégia é possível combinar os descritores utilizando com tais operadores booleanos.

Mediante as considerações, observa-se a necessidade de utilizar sinônimos para compor os descritores que remetem ao mesmo significado das palavras-chave, e assim possibilitar formas diversas de encontrar bons resultados da pesquisa. Para evidenciar os objetivos da primeira etapa da pesquisa integrativa, a Tabela 1 destaca a questão de pesquisa, os descritores e sinônimos utilizados.

Tabela 1 – Descritores da questão de pesquisa e sinônimos dos descritores

Questão de pesquisa	Descritores da questão de pesquisa	Sinônimos dos descritores da questão de pesquisa
Em que medida a natureza do trabalho docente na Educação a Distância, compreendida por especificidades formativas e caracterizada por relativa autonomia no exercício da prática pedagógica, vem sendo comprometida pela racionalidade técnica no currículo e suas relações com o trabalho pedagógico?	Racionalidade Técnica	Racionalidade Tecnológica
	Autonomia Docente	Autonomia do Professor
	Currículo	Programa
	Educação a Distância (EaD)	Ensino a Distância

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

2.3- Busca dos estudos com critérios de inclusão e exclusão

Diretamente relacionado com a fase anterior, a amostragem da busca dos estudos deve ser ampla, cuidadosa e diversificada. A pergunta de pesquisa, juntamente com os descritores irão conduzir a diversidade da amostra, tendo em vista que “os critérios de amostragem precisam garantir a representatividade da amostra, sendo importantes indicadores da confiabilidade e da fidedignidade dos resultados” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 102).

A partir desse ponto, pode-se definir os critérios de seleção dos estudos e pesquisas encontradas. Segundo Moreira (2014, p. 25), na revisão integrativa os “critérios de inclusão e exclusão, têm por objetivo manter a coerência com a pergunta de pesquisa previamente estabelecida”

Dessa forma, utilizou-se como critério de inclusão nesta pesquisa: teses, dissertações, monografias, artigos completos, relatos de experiência e relatórios técnicos. Já os critérios de exclusão, foram aplicados para filtrar estudos que não atendessem ou não contribuíssem com a pesquisa, sendo assim foram excluídos: a) estudos e pesquisas que não tiveram especificidade e relação com o tema pesquisado; b) pesquisas e estudos duplicados; c) pesquisas e estudos escritos em outros idiomas diferentes do português; d) estudos, artigos, ‘estado do conhecimento’ ou ‘estado da arte’ que não contemplavam o mesmo recorte temporal da pesquisa (2006 à 2021); e) estudos que estavam associados a outro(s) objeto(s) de pesquisa; f) estudos que não se relacionam com o tema ‘racionalidade técnica, autonomia docente e Educação a Distância’.

Desse modo, conforme aponta Moreira (2014), na revisão integrativa deve-se utilizar um método para seleção das pesquisas. Neste estudo utilizou-se: I) O processo de seleção pelo título da pesquisa (analisando palavras-chave no título do trabalho); II) Seleção pelo resumo da pesquisa (realizando leitura para verificar se há informações pertinentes a pesquisa no resumo); III) Seleção através de leitura flutuante²; IV) Coleta de dados das pesquisas e estudos que irão auxiliar os pesquisadores e por fim; V) Análise da pesquisa.

Definindo o recorte temporal de 2006 à 2021, buscando encontrar resultados dos últimos quinze anos, parte-se para a primeira busca utilizando a

² Segundo Bardin (2011) é aquela em que o pesquisador tem o primeiro contato rápido como o texto da pesquisa, analisando sua relevância.

base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), aplicou-se combinações dos descritores e sinônimos dos descritores utilizando expressões booleanas (operadores lógicos de busca), destacando as palavras-chave entre ‘aspas’ para efetuar a busca pela ocorrência exata: "racionalidade técnica" OR "racionalidade tecnológica" AND "autonomia docente" OR "autonomia do professor" AND "educação a distância" OR "EaD" OR "ensino a distância". Como resultado, não foi encontrado nenhum trabalho.

Outra busca utilizada na BDTD foi a ‘busca avançada’, a própria plataforma oferece tal recurso, sendo possível inserir as palavras-chave e utilizar expressões booleanas. Dessa forma, iniciou-se a busca utilizando palavras-chave entre ‘parênteses’ para efetuar a busca a partir de qualquer ocorrência dentre os termos descritos, para que assim, o mecanismo de busca pudesse ampliar as possibilidades: (racionalidade técnica) OR (racionalidade tecnológica) AND (autonomia docente) OR (autonomia do professor) AND (educação a distância) OR (EaD) OR (ensino a distância). Partindo dessa busca, foram localizados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos.

Após aplicar todos os critérios de exclusão, foram selecionados 4 (quatro) estudos que se aproximam da temática da pesquisa, sendo 3 (três) Teses de Doutorado e 1 (uma) Dissertação de mestrado. A Tabela 2 destaca os resultados das buscas na BDTD/IBICT após aplicação dos critérios de exclusão.

Tabela 2 – Resultado das buscas na BDTD/IBICT - publicações de 2006 a 2021

Base de dados	Trabalhos localizados	Trabalhos selecionados	Tipo
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)	55	4	3 – Teses de Doutorado 1 – Dissertação de Mestrado
Total			4

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Para a segunda busca, utilizou-se a base de dados do *Google Scholar* (*Google Acadêmico*). Para otimizar as buscas o *software* ‘*Publish or Perish*’ auxiliou na pesquisa, tendo em vista que o *software* “utiliza uma variedade de

fontes de dados para obter as citações brutas, analisa-as e apresenta uma variedade de métricas de citação, incluindo o número de artigos, o total de citações e o índice h. Os resultados podem ser copiados para o computador” (Harzing, 2022, s.p. tradução do autor).

Nessa busca, aplicou-se combinações dos descritores e sinônimos dos descritores utilizando expressões booleanas, no campo ‘título’, com intuito de buscar trabalhos que tivessem palavras exatas a das buscas: “racionalidade técnica” OR “racionalidade tecnológica” AND “autonomia docente” OR “autonomia do professor” AND “educação a distância” OR “EaD” OR “ensino a distância”. No entanto, não foi encontrado nenhum resultado.

Utilizando a busca no campo ‘Keywords’ a partir das palavras-chave, destacando os descritores entre ‘aspas’ para efetuar a busca pela ocorrência exata: “racionalidade técnica” OR “racionalidade tecnológica” AND “autonomia docente” OR “autonomia do professor” AND “educação a distância” OR “EaD” OR “ensino a distância”. A busca gerou 662 (seiscentos e sessenta e dois) resultados, entre teses, dissertações, artigos, manuscritos, *e-books*, entre outros.

Após aplicar todos os critérios de exclusão já citados, foram selecionados 13 (treze) estudos que se aproximam da temática da pesquisa e/ou possuem relevância para a investigação, sendo 1 (uma) Teses de Doutorado e 11 (onze) Dissertação de mestrado e 1 (um) artigo científico publicado em periódico nacional. A Tabela 3 destaca os resultados das buscas no *Google Acadêmico* após aplicação dos critérios de exclusão.

Tabela 3 – Resultado das buscas *Google Acadêmico* - publicações de 2006 a 2021

Base de dados	Trabalhos localizado	Trabalhos selecionados	Tipo
<i>Google Acadêmico</i>	662	13	1 – Tese de Doutorado 11 – Dissertações de Mestrado 1 – Artigo científico
Total			13

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na última busca, utilizou-se como base de dados a biblioteca virtual da SciELO. Aplicou-se combinações dos descritores e sinônimos dos descritores utilizando expressões booleanas e 'parênteses' para efetuar a busca pela ocorrência exata. Além disso, considerou-se artigos em língua portuguesa e coleções nacionais, com intuito de buscar trabalhos que tivessem palavras exatas a das buscas: ((racionalidade instrumental) OR (racionalidade técnica)) OR (racionalidade tecnológica) AND (autonomia docente) OR (autonomia do professor) AND (((educação a distância) OR (EaD)) OU (educação *online*)) OR (ensino à distância). No entanto, não foi encontrado nenhum resultado com os termos utilizados.

Para aumentar as possibilidades de encontrar trabalhos relevantes à temática, fragmentou-se os descritores em três buscas diferentes, utilizando apenas a expressão booleana 'OR', para que assim, houvesse maior amplitude na busca pelo recorte temporal.

Na primeira busca, utilizou-se os descritores: ((racionalidade instrumental) OR (racionalidade técnica)) OR (racionalidade tecnológica). Foram encontrados um total de 103 (cento e três) artigos publicados em periódicos, aplicando os critérios de exclusão, foram selecionados 2 (dois) artigos.

Para a segunda busca, os descritores utilizados foram: (autonomia docente) OR (autonomia do professor). Nesta busca, localizou-se 92 (noventa e dois) trabalhos que após aplicar os critérios de exclusão, caíram para 3 (três) artigos.

Finalizando as buscas, utilizou-se os descritores: (((educação a distância) OR (EaD)) OU (educação *online*)) OR (ensino à distância). Foram encontrados 377 (trezentos e setenta e sete) artigos que após aplicação dos critérios de exclusão, foram selecionados 3 (três) artigos científicos.

A Tabela 4 evidencia os resultados das buscas na SciELO após aplicação dos critérios de exclusão.

Tabela 4 – Resultado das buscas de artigos na SciELO - publicações de 2006 a 2021

Base de dados	Descritores	Trabalhos localizado	Trabalhos selecionados
SciELO	Racionalidade instrumental OU racionalidade técnica OU racionalidade tecnológica	103	02
	Autonomia docente OU autonomia do professor	92	03
	Educação a distância OU EaD OU educação <i>online</i> OU ensino a distância	377	03
Total		572	8

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Após realizar as buscas em três bases de dados diferentes, observa-se que não houve sucesso em encontrar artigos específicos a partir das combinações dos descritores e sinônimos dos descritores utilizando expressões booleanas exatas, incluindo o termo “AND”, com finalidade de obter trabalhos com máxima exatidão da temática.

Todavia, mesmo com uma expressiva quantidade de trabalhos, poucos foram selecionados após aplicação dos critérios de exclusão, resultando na totalidade de 25 (vinte e cinco) trabalhos que se aproxima da temática, somando todas as buscas realizadas nas três bases de dados. Para maior precisão, na próxima etapa da revisão integrativa, é realizada a verificação, organização e adequação dos estudos selecionados.

2.4- Organização dos estudos selecionados

Partindo para a organização dos estudos selecionados, a revisão integrativa aponta a necessidade de analisar qualitativamente os materiais encontrados, tendo em vista que “é aconselhável selecionar as fontes imprescindíveis ou mais relacionadas à temática de estudo, além de ajustar e dimensionar a capacidade de análise do investigador à quantidade de artigos disponíveis sobre essa temática” (Moreira, 2014, p. 27).

Para melhor organização dos trabalhos selecionados, o Quadro 2 apresenta a organização e descrição da seleção realizada após aplicação dos critérios de exclusão de forma cronológica decrescente.

Quadro 2 - Bibliografias nacionais selecionadas – período de 2006 a 2021

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	BUSCADOR
2021	MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa	Formação de professores e currículo: questões em debate	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Artigo Científico	SciELO
2019	CLASTA, Neffretier Cinthy Rebello André dos Santos	A Tecnologia no Âmbito da Universidade Aberta do Brasil: um estudo a partir da percepção dos alunos do curso de pedagogia/UAB/ UNIR	Universidade Federal do Paraná (UFPA)	Tese de Doutorado	BDTD
2019	SILVA, Luciane Scoto da	Autonomia Docente em Educação a Distância	UNIFACS Universidade Salvador, <i>Laureate International Universities</i>	Dissertação de Mestrado	<i>Google Acadêmico</i>
2019	PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral	Formação e Educação <i>Online</i> para o Desenvolvimento Profissional na Iniciação à Docência: uma pesquisa-formação na cibercultura	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Tese de Doutorado	<i>Google Acadêmico</i>
2019	GONÇALVES, Rafael Marques	Autonomia e Políticas práticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções	Revista Educação & Realidade	Artigo Científico	SciELO
2018	FILHO, José Valmir Santos	Gestão de cursos à distância na formação de Magistrados do Trabalho	Universidade Católica Portuguesa	Dissertação de Mestrado	<i>Google Acadêmico</i>
2017	SOUZA, Jociano Coêlho de	A Formação Continuada dos Professores do Ensino Superior na Modalidade EAD/UFPB: um	Universidade Federal de Pernambuco (UFP)	Dissertação de Mestrado	<i>Google Acadêmico</i>

		olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes			
2017	CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidad e docente	Educar em Revista	Artigo Científico	SciELO
2015	ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta Arruda.	Educação À Distância No Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior	Educação em Revista	Artigo Científico	SciELO
2014	ARAÚJO, Suêldes de	Cantos, Encantos e Desencantos na Educação a Distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Tese de Doutorado	BDTD
2013	FERREIRA, Rafael Ayan	Autonomia Docente em Cursos de Graduação a Distância na Universidade de Brasília (UnB)	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação de Mestrado	BDTD
2013	GOMES, Luiz Fernando	EAD no Brasil: perspectivas e Desafios	Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Artigo Científico	SciELO
2012	CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva	A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Tese de Doutorado	Google Acadêmico
2011	SELL, Carlos Eduardo	Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica	Revista Scientiæ Zudia	Artigo Científico	SciELO
2011	LEMOS, Denise	Trabalho Docente nas	Revista Caderno CRH	Artigo Científico	SciELO

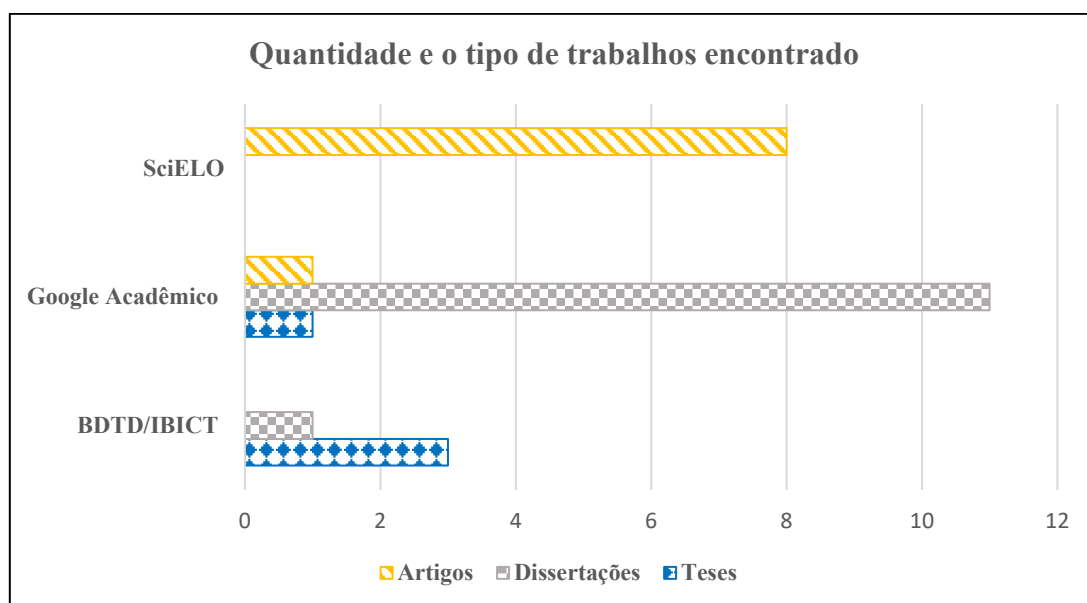
		Universidades Federais: tensões e contradições			
2010	NOVAK, Silvestre	Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese de Doutorado	BDTD
2010	OLIVEIRA, Franciscaine Priscila Martins de	Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar	Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2010	CORDEIRO, Leonardo Zenha	Processo de trabalho e Educação a Distância: Expansão e Mudanças na Universidade Pública Brasileira	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2009	MOURA, Ingrid Louback de Castro	A Automatização da Educação: o telensino e a precarização do trabalho docente	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2009	CARVALHO, Rutineia de Oliveira	A Configuração da Educação a Distância no Brasil: a qualidade do ensino em questão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2009	CARVALHO, Adriana dos Santos Caparróz	Educação a Distância: um olhar sobre a profissionalidade e docente na educação <i>online</i>	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2009	PEREIRA, Larissa Dahmer	Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social	Revista Katálysis	Artigo Científico	SciELO
2008	KOLLER, Marcia Hernández Dias	Analisando Possibilidades de Construção	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico

		da Autonomia em Curso De EaD: um estudo de caso			
2007	SILVA, Eliana Freitas	A Hora e a Vez Do Preceptor em Educação a Distância: novos olhares sobre sua formação, trabalho e identidade	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Dissertação de Mestrado	Google Acadêmico
2006	COUTO, Maria Elizabete Souza	A Educação a Distância (Ead): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Revista E-Curriculum	Artigo Científico	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os trabalhos selecionados possuem temáticas que convergem parcialmente com a temática proposta, observando uma quantidade significativa dos trabalhos do tipo Dissertações de Mestrado, evidenciando um aprofundamento teórico das investigações. Para maior evidência, a Figura 2 aponta o gráfico da quantidade e os tipos de trabalhos encontrados.

Figura 2 - Gráfico dos trabalhos localizados e selecionados em cada buscador



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

2.5- Categorização dos estudos selecionados

A categorização dos estudos a partir da pesquisa bibliográfica integrativa ocorre a partir do *corpus* de análise dos trabalhos selecionados, totalizando 25 (vinte e cinco) produções. Segundo Moreira (2014, p. 30) a “categorização em estudos relativos a tratamento e à prevenção é hierarquizada, de acordo com o grau de confiança dos estudos à qual está relacionada e a qualidade metodológica deles”.

Para categorizar os estudos, foi produzido um quadro de nível de evidências que “podem ser classificadas por denominações como: tipo ou força de evidências, nível de evidências, nível do estudo que lhe deu origem, valor da evidência ou simplesmente hierarquia das evidências” (Moreira, 2014, p. 30). Para essa categorização foi produzido o nível de evidências para compor de forma didática a categorização dos estudos. O Quadro 3 destaca o nível de evidências dos trabalhos selecionados.

Quadro 3 – Níveis de evidência dos trabalhos selecionados

Níveis de evidência
Nível I - Estudos com alta especificidade com a temática investigada.
Nível II - Estudos com média especificidade com a temática investigada.
Nível III - Estudos com parte da temática investigada associado à área educacional.
Nível IV - Estudos com parte da temática investigada associado a outras áreas de estudo.
Nível V - Estudos que possuem minimamente a temática investigada.
Graus de recomendação
A - Pelo menos um estudo de nível I. Trabalhos com alto aporte teórico.
B - Pelo menos um estudo de nível II. Trabalhos com médio aporte teórico.
C - Pelo menos um estudo de nível III. Trabalhos com baixo aporte teórico.
D - Pelo menos dois estudos de nível IV ou V. Trabalhos que auxiliam na compreensão da temática investigada.

Fonte: Adaptação de Moreira (2014).

Aplicando os níveis de evidência a partir dos graus de recomendação, observa-se que a maioria dos trabalhos selecionados se encontram no grau B, isto é, possuem aporte teórico que auxiliam de forma mediana para investigação da temática proposta. Além disso, destaca-se que não houve classificação de nível A, tendo em vista que não foi encontrado nenhum trabalho com alto aporte teórico que converge com a investigação proposta. Em alguns trabalhos, observa-se o grau C e D, como forma de auxiliar na compreensão da pesquisa. O Quadro 4 destaca a categorização dos estudos a partir dos níveis de evidência e graus de recomendação aplicados.

Quadro 4 - Categorização dos estudos a partir dos graus de recomendação aplicados.

TÍTULO	TIPO	GRAUS DE RECOMENDAÇÃO
Formação de professores e currículo: questões em debate	Artigo Científico	C
A Tecnologia no Âmbito da Universidade Aberta do Brasil: um estudo a partir da percepção dos alunos do curso de pedagogia/UAB/UNIR	Tese de Doutorado	C
Autonomia Docente em Educação a Distância	Dissertação de Mestrado	C
Formação e Educação <i>Online</i> para o Desenvolvimento Profissional na Iniciação à Docência: uma pesquisa-formação na cibercultura	Tese de Doutorado	C
Autonomia e Políticas práticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções	Artigo Científico	D
Gestão de cursos à distância na formação de Magistrados do Trabalho	Dissertação de Mestrado	D
A Formação Continuada dos Professores do Ensino Superior na Modalidade EAD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes	Dissertação de Mestrado	C
Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	Artigo Científico	C
Educação À Distância No Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior	Artigo Científico	D
Cantos, Encantos e Desencantos na Educação a Distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN	Tese de Doutorado	C

Autonomia Docente em Cursos de Graduação a Distância na Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação de Mestrado	B
EAD no Brasil: perspectivas e Desafios	Artigo Científico	C
A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises	Tese de Doutorado	C
Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica	Artigo Científico	C
Trabalho Docente nas Universidades Federais: tensões e contradições	Artigo Científico	D
Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem	Tese de Doutorado	B
Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar	Dissertação de Mestrado	C
Processo de trabalho e Educação a Distância: Expansão e Mudanças na Universidade Pública Brasileira	Dissertação de Mestrado	D
A Automatização da Educação: o telensino e a precarização do trabalho docente	Dissertação de Mestrado	D
A Configuração da Educação a Distância no Brasil: a qualidade do ensino em questão	Dissertação de Mestrado	C
Educação a Distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação <i>online</i>	Dissertação de Mestrado	C
Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social	Artigo Científico	C
Analisando Possibilidades de Construção da Autonomia em Curso De EaD: um estudo de caso	Dissertação de Mestrado	D
A Hora e a Vez Do Preceptor em Educação a Distância: novos olhares sobre sua formação, trabalho e identidade	Dissertação de Mestrado	C
A Educação a Distância (Ead): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores	Artigo Científico	D

Fonte: Adaptação de Moreira (2014).

2.6- Interpretação dos estudos selecionados: formação do quadro teórico

Indubitavelmente, a categorização dos resultados selecionados auxilia o pesquisador na utilização do aporte teórico que está sendo construído a partir da revisão integrativa que compõem o 'estado da arte'.

Nesse sentido, foi selecionado autores consagrados que serão utilizados neste estudo, além dos autores que compõem os trabalhos selecionados,

formando assim o quadro teórico da pesquisa: Couto (2006); Koller (2008); Carvalho (2009); Novak(2010); Ferreira (2013); Preti (2005); Mill (2016); Moore e Kearsley (2008); Marcuse (1999); Horkheimer (1976); Freitas (2007); Feenberg (2017); Dourado (2011); Adorno (2009); Belloni (2003); Contreras (2012); Libâneo (2012); Schön (1983); Nóvoa (1995); Tardif (2002); Goodson (2010); Sacristán (2013); Perez Gomez (1995); entre outros.

No que tange a interpretação dos estudos selecionados, observa-se que nenhum estudo trata diretamente da racionalidade técnica e autonomia docente na EaD. Essa premissa demonstra uma carência de trabalhos e artigos sobre a temática, tendo em vista que o recorte temporal de 2006 a 2021, corresponde a uma década e meia, ou seja, o assunto sobre a racionalidade técnica e autonomia docente é pouco tratado e, quando apontando para a EaD, não se encontra trabalhos com esse tema.

Ademais, os estudos relacionados a racionalidade técnica demonstram que esse fenômeno ocorre a partir da subjetividade instrumental, servindo diretamente a denominação capitaliza e política (Clasta, 2016; Ferreira, 2013; Araújo, 2014).

Quando a racionalidade técnica é empregada no âmbito educacional, isto é, diretamente na educação, tem-se o comprometimento pedagógico da autonomia docente, tendo em vista que o professor não consegue ampliar suas ações que estão “amarradas” pelo instrumentalismo que a racionalidade técnica possui. Nesse sentido, o pensamento técnico-instrumental apontado por Novak (2010) compromete diretamente na autonomia docente, além disso, aspectos curriculares também são afetados pela racionalidade técnica como o Plano Pedagógico do Curso (PPC) (Silva, 2019).

Ao observar a autonomia docente sendo fragmentada pela racionalidade técnica, logo, essa perspectiva fica muito mais evidente na EaD, uma vez que a modalidade possui forte contato com as tecnologias digitais, a qual não se traz um pensamento crítico-reflexivo a fim de combater a racionalidade técnica (Carvalho, 2009).

Diante dessa matriz de síntese a partir dos resultados selecionados, pode-se constatar que os autores levantam citações e problemáticas que podem auxiliar na investigação do objetivo de pesquisa, para além, possui quadro

teórico que fortifica e qualifica a utilização das ideias descritas nos trabalhos encontrados, auxiliando diretamente no objetivo da pesquisa proposta.

Sendo assim, a revisão bibliográfica integrativa atingiu seus objetivos para a construção do 'estado da arte', cada etapa foi cumprida mediante a um rigoroso critério científico, analisando cada trabalho encontrado, aplicando todos os critérios de inclusão e exclusão sob um recorte temporal, selecionando minuciosamente a partir das leituras e categorização dos trabalhos.

Portanto, a revisão integrativa trouxe fundamentação importante para este estudo, contribuindo diretamente para o aporte teórico sob ideias dos autores selecionados e citações de autores consagrados que pesquisam sobre a temática mesmo que de forma parcial, além de corroborar em atingir os objetivos de pesquisa.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL

A sociedade contemporânea desenvolveu na atualidade, recursos que contribuíram para novos conceitos na construção do saber, reforçando a Educação a Distância a qual é compreendida como uma modalidade educacional que corrobora na formação acadêmica do sujeito. Partindo de uma ideia, a EaD aproxima docentes e discentes em lugares distintos, conectados por algum recurso tecnológico, parcialmente ou integralmente ao longo do tempo, podendo compartilhar experiências e saberes (Moore; Kearsley, 2008).

Nesta seção, a temática da educação superior na modalidade da educação a distância é tratada pelas legislações e documentos legais que contribuíram para a expansão da modalidade. Com isso, na primeira subseção traçou-se uma perspectiva história da modalidade sob a compreensão das fases da EaD no formato de 'ondas', subdividido em cinco níveis, tratando das especificidades da aprendizagem em cada onda (aprendizagem por correspondência; transmissão; videoconferência; tecnologias digitais e *internet*). Na segunda subseção, tratou-se dos marcos legais e a expansão do ensino superior na modalidade a distância, destacando legislações que consolidaram a EaD no Brasil. A terceira e última subseção trata do trabalho docente na EaD, compreendendo diretrizes para uma formação efetiva sob a modalidade.

3.1 - Perspectiva história da Educação a Distância

A Educação a Distância possui uma perspectiva histórica vista por diversos primas perante estudiosos e autores sobre a temática, tendo em vista algumas controvérsias quanto ao marco inicial da modalidade.

Para Landim (1997); Andriola e Loureiro (2015), a essência da EaD inicia-se com as mensagens escritas de forma manual de próprio punho com as cartas de Platão Dionísio, Epístolas de São Paulo ao Coríntios, dentre outras formas de comunicação a distância quando não havia a possibilidade de reuniões presenciais com os interlocutores.

No entanto, no século XV ocorre a invenção da imprensa, partindo da possibilidade de alcance da leitura por livros que outrora eram escritos e copiados manualmente, esse marco traz a premissa da educação a distância,

sendo possível a leitura em papel impresso, através de revistas, jornais e livros (Landim, 1997).

A princípio, um ponto de partida da evolução da EaD é compreendido por alguns autores como as “gerações” que a modalidade sofreu (Mattar, 2007; Moore; Kearsley, 2008; DIAS; Leite, 2010). Todavia, Palhares (2009) compreende o processo evolutivo da EaD como “ondas”, a qual converge com a ideia de autonomia da modalidade, não sendo tolhido pelo tempo, isto é:

As fases da EaD não têm um caráter de estanque. Ainda hoje se utilizam formatos de EaD pertencentes a todas as ondas. Assim como no mar, onde não fica muito claro a separação entre as ondas, também na EaD, a onda seguinte não tem início no final da anterior, confundindo-se uma com a outra (Palhares, 2009, p. 48).

Diante desse contexto, será adotado o pensamento de ‘ondas de evolução’ em que a EaD transita, facilitando a compreensão de que a modalidade carrega consigo as concepções teóricas, filosóficas, sociais e políticas que foram aprimorando como o passar do tempo, sem perder sua essência ou cair no esquecimento (Garcia Aretio, 2001).

3.1.1 - Primeira onda da EaD: aprendizagem por correspondência

A primeira onda é denominada de ‘onda da correspondência’, sendo considerada a mais longa das ondas da EaD (Palhares, 2009). O primeiro registro de curso por correspondência ocorreu no ano de 1728 com anúncio do curso de taquigrafia como propósito de enviar o material e tutoria por correspondência (Pereira; Moraes, 2010).

Todavia, Palhares (2009) aponta que os registros mais consolidados sobre a onda por correspondência ocorreram na metade do século XIX sendo caracterizada pela metodologia de tutoria, isto é, o material impresso não caracteriza por si só a modalidade por correspondência, “o que justifica essa denominação é o processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor ser realizado por meio de cartas” (Palhares, 2009, p. 48).

Dessa forma, é importante compreender que a onda por correspondência traça um perfil do aluno diferente do ensino presencial, basicamente os estudantes eram homens com idade de 25 a 28 anos, constituindo 90% da turma,

tendo família, filhos, emprego, com objetivo principal de buscar a profissionalização no intuito de progredir em suas funções, aumentando sua capacidade técnica, conquistando melhor aporte financeiro. (Palhares, 2009).

Além disso, os alunos buscavam cursos técnicos em rádio, televisão e eletricidade, sendo ofícios em destaque da época. Já os professores também denominados de instrutores, tinham papel de destaque nos cursos pois, eram eles que detalhavam a tutoria por correspondência, corrigia as avaliações, tiravam dúvida e ofereciam soluções a partir de suas experiências daqueles cursos, intensificando a importância do ofício a qual praticavam (Palhares, 2009).

Diante das características do ensino por correspondência, deve-se considerar a tiragem do material pois, a frequência que as cartas eram distribuídas e retiradas dos correios ocorria diariamente, podendo ocorrer até mais de uma vez por dia devido ao alto volume de recebimento.

Segundo Palhares (2009), o conteúdo das cartas era lacrado por grampos juntamente com o envelope e numeradas de forma sequencial com data, passando pela triagem e separadas conforme haviam sido solicitadas como: dúvidas sobre o curso, requerimento de matrícula, pagamentos de mensalidades; dúvidas sobre o conteúdo, avaliações e trabalhos, documentos pendentes, reclamações, dentre outros assuntos.

Outro ponto importante sobre o formato de ensino por correspondência é a presença das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, pois, todas eram executadas a distância utilizando a troca de mensagens via correio. A Instituição de ensino controlava os pagamentos a partir de uma metodologia por cores, isto é, “as mensalidades vencidas no dia 10 eram sinalizadas com a cor azul, as vencidas no dia 20, com amarelo, as vencidas no dia 30, com marrom, sendo que o aluno podia escolher a data de sua melhor conveniência” (Palhares, 2009, p. 50).

Dessa forma, a secretaria do curso administrava todo histórico do aluno por arquivos, assim como os pagamentos, tendo em vista que cada estudante poderia não pagar as mensalidades ocorrendo inadimplência, dessa forma contava-se noventa dias após o vencimento e a situação do discente se tornava arquivada como desistente. Para buscar o aluno desistente, a instituição ainda realizava promoções com descontos, atraindo o aluno a retornar aos estudos, mas caso isso não ocorresse a ficha do aluno era arquivada.

Todas as particularidades da EaD via correspondência marcaram o início sobre a modalidade, contudo um dos aspectos que mais chamavam atenção e acabava atraindo os estudantes para realizar os cursos nessa modalidade eram as aulas práticas.

Mesmo parecendo ser impossível de realizar uma prática a distância, a correspondência proporciona essa ação a partir do envio dos *kits* e materiais práticos. A instituição de ensino enviava esses materiais didáticos com as práticas incluídas para os alunos via correspondência pelo correio, quando o discente finalizava as etapas principais do curso, a coordenação compreendia que o estudante estaria apto a iniciar as práticas utilizando os *kits* práticos e as ferramentas necessárias.

No que tange o contexto pedagógico, às dúvidas eram enviadas e recebidas via correspondência, o instrutor respondia os esclarecimentos via carta. Segundo Palhares (2009) quando o aluno solicitava alguma consulta de dúvidas, o instrutor devolvia ao aluno a resposta e em seguida registrava na secretaria do curso aquela ação.

O protagonismo na modalidade por correspondência era totalmente do instrutor, ele era responsável por atender o aluno, elaborar atividades e avaliações. Seus atos eram incontestáveis pois tinha formação acadêmica apropriada para lecionar tal curso, destacando o domínio no assunto e as experiências imbuídas em sua bagagem técnica. O principal instrumento de avaliação era a tradicional prova escrita, a qual aponta Palhares (2009, p. 51).

É importante frisar que as provas ou exames eram todos realizados a distância. O texto sempre tinha a preocupação de orientar o estudante sobre a responsabilidade de seu comportamento naquele instante, mas o objetivo dessa advertência era apenas aumentar o grau de formalidade porque, sabemos, não teria efeito nenhum sem a concordância do aluno.

Diferente da atual era tecnológica a qual os alunos possuem *internet* a qualquer momento e acesso às tecnologias digitais para realizar pesquisas, na onda por correspondência o perfil do estudante era totalmente diferente, havia-se uma ética quanto a realização das avaliações por correspondência, o aluno não tinha acesso aos conteúdos e informações como existe na atualidade.

Além disso, o aluno tinha como objetivo adquirir o aprendizado e não apenas ‘passar de etapa’, mesmo parecendo ser um ponto de vista inocente aos mais incrédulos, Palhares (2009) afirma que em contato com alunos que realizaram cursos na onda da correspondência, os mesmos afirmaram que por serem adultos e de origem simples focavam no aprendizado para ter uma nova profissão ou se aperfeiçoar, sem ao menos pensar em ações levianas quando ao processo de avaliação.

Por fim, é importante destacar o processo de editoração do material, tendo em vista que a correspondência exigia um bom material de forma elaborada e bem detalhada, já que o ensino via correspondência não tinha uma tecnologia digital que proporcionasse em contato em tempo real com o professor.

A editoração na maioria dos formatos dos cursos por correspondência era dividida em seis etapas. A primeira etapa denominada de ‘autoria’, nessa etapa o autor/instrutor elabora o texto a partir dos conteúdos curriculares fornecidos pela instituição de ensino desenhando a redação do material para ser submetido a avaliação crítica da instituição, quase sempre sofrendo alterações consideráveis, sendo que, “o material didático desenvolvido tinha conteúdo consistente e atualizado, ou seja, o conteúdo programático era explorado em profundidade para que os conceitos e embasamentos técnicos atendessem principalmente às necessidades do mercado” (Palhares, 2009, p. 52).

A segunda etapa é a avaliação do editor, nessa etapa ocorre o processo de avaliação do material, o editor apresentava algumas sugestões e atestava aceitação ou não do material. Logo mais, na terceira etapa era realizada a mediação pedagógica. Nessa etapa um profissional da educação, quase sempre um(a) pedagogo(a) se responsabilizava em colaborar na curadoria do material, desde as etapas iniciais até a etapa final, “o profissional de mediação tinha a responsabilidade de propiciar ao aluno um material didático que fosse adequado às suas necessidades, e que desse conta das especificidades dessa modalidade educacional” (Palhares, 2009, p. 53).

Na quarta etapa ocorria a avaliação do editor, nesse momento era possível encaminhar o material para uma revisão detalhada e técnica quando eram tratados os conteúdos complexos. Posteriormente ocorria a quinta etapa, nesse momento era idealizado a ilustração do material sendo uma das etapas mais importantes pois, com uma boa ilustração o aluno conseguia absorver uma

descrição textual a partir de uma imagem, compreender os detalhes de um objeto e até mesmo conhecer novos recursos.

Por fim, na sexta e última etapa era realizada a diagramação do material. Nesse momento todos os ajustes finais deveriam ser executados, a diagramação era trabalhosa pois necessitava de cuidados minuciosos devido a qualidade e a quantidade de materiais criados. O processo era realizado de forma manual e, até mesmo nessa etapa final o mediador tinha papel importante a qual “cabia ao mediador fornecer para o diagramador, falando em linguagem figurada, o pincel adequado à tela adequada, as melhores tintas, as cores definidas e o caminho por onde deveria correr o pincel” (Palhares, 2009, p. 4).

Diante da primeira onda da Educação a Distância, o ensino via correspondência marca um momento em que o aluno “estudava em casa”, Moore e Kearsley (2008) afirmam que o principal objetivo das instituições de ensino nesta modalidade era o lucro, essas empresas educacionais focavam em atender o mercado de trabalho caracterizado por uma racionalidade capitalista que se preocupava em formar alunos que podiam pagar pelos cursos, cujo material era excepcionalmente instrumental. Essa primeira onda durou até meados da década dos anos de 1990, tendo algumas das atividades substituídas devido a privatização de empresas de telefonia que trouxe novas formas de comunicação.

Portanto, essa onda marcou os primeiros passos da EaD de forma sólida, destacando as possibilidades que a correspondência tinha naquela época, levando conhecimento para aqueles que procuravam e que podiam pagar.

3.1.2 - Segunda onda da EaD: aprendizagem pelo rádio e televisão

A chegada do rádio e da televisão caracteriza a segunda onda da EaD, a experiência de ensino pelo rádio surge no Brasil por volta dos anos de 1960 a 1970, caracterizando-se pelo ensino e alfabetização supletiva, educação para adultos e capacitação técnica para o trabalho.

A transmissão via rádio ocorreu pela influência da revolução tecnológica causando entusiasmo na comunidade acadêmica. Moore e Kearsley (2008, p. 32) apontam que “quando o rádio surgiu como uma nova tecnologia no início do

século XX, muitos educadores nos departamentos de extensão das universidades reagiram com otimismo e entusiasmo”.

Nesse contexto, o rádio oportunizou a educação chegar em várias localizações que antes não atingia, a voz era o principal instrumento da aula, uma interação que a correspondência não conseguia sanar. Todavia, mesmo com o advento do rádio o material impresso não foi descartado, pelo contrário, as aulas via transmissão por rádio eram complementadas pela utilização do material didático impresso ainda enviado por correspondência (Pereira; Moraes, 2010).

Assim como qualquer tecnologia, o rádio possui características positivas e negativas, mas sempre com um propósito de alcançar os estudantes ouvintes pela comunicação e locução a partir da unissensorialidade, incluindo não somente a voz, mas o texto, a música, os efeitos sonoplásticos, os ruídos e as sensações físicas provocadas pela sonoridade. As características positivas que o rádio apresentava no ensino via transmissão sonora são “transmissão instantânea e simultânea; unidirecionalidade da mensagem; recepção passageira e condicionada a horários específicos; ampla cobertura do sinal; Baixo custo do aparelho; Custo reduzido de produção em relação a outros meios” (Bianco, 2009, p. 57).

A metodologia utilizada na EaD a partir da transmissão via rádio ocorria a partir da ideia de ampliação e alcance da educação desenvolvendo o interesse, a capacidade de escrever e principalmente a oralidade isto é:

Pela abrangência e penetração social, o rádio oferecia a possibilidade de reduzir índices de analfabetismo, alcançar públicos não atendidos pelo sistema escolar formal, oferecer escolarização suplementar, além de colaborar para vencer longas distâncias e superar os problemas de comunicação em regiões de difícil deslocamento. Roquette-Pinto, pai da radiodifusão brasileira, ressaltava o potencial educativo do meio: “O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola” (Bianco, 2009, p. 58).

A metodologia utilizada no Brasil foi a instrucional, o aluno se matriculava pelas secretarias de ensino e após a efetivação iniciava-se o acompanhamento das aulas via rádio além de obter o material impresso.

Dentre o tipo de acompanhamento dos cursos destaca-se: I) acompanhamento por recepção organizada; II) acompanhamento por recepção

controlada e; III) acompanhamento por recepção individual ou isolada. Cada tipo de acompanhamento tinha uma característica, Bianco (2009) aponta que o acompanhamento na recepção organizada se constitui de grupo de alunos a qual reuniam-se com frequência para estudar ouvindo as aulas, objetivando desenvolver atividades em conjunto de forma complementar. Já a recepção controlada, o aluno tinha como foco ouvir as aulas sozinho e todo desenvolvimento educacional era realizado de forma isolada, utilizando o material didático acompanhando as aulas via rádio. Por fim, na recepção isolada o aluno realizava todos os exercícios e exames avaliativos de forma individual e no final de cada módulo prestava o exame final junto com os demais alunos.

Diante toda diversidade cultural e acessibilidade que o rádio trazia para a educação, existia um ponto frágil naquela metodologia, muitos professores não manifestaram interesse em utilizar o rádio como ferramenta de ensino alegando não ter domínio da linguagem radiofônica, tendo como ponto negativo o amadorismo que poucos docentes assumiram em utilizar a ferramenta, isto é, não existia um treinamento específico para tal recurso, caindo pelo desinteresse da massa docente sendo visto como um recurso medíocre (Moore; Kearsley, 2008).

O rádio foi uma tecnologia que fortaleceu a educação e principalmente a criação de novas práticas e ideias, alcançando uma diversidade de alunos, no entanto, a eficiência em sua utilização, assim como a transmissão de conteúdo depende da capacitação que os professores possuem, além do interesse que o docente deve adquirir para criar conteúdo pela linguagem radiofônica.

Uma outra tecnologia que ganhou espaço foi a televisão, essa tecnologia existe desde 1930, mas apenas em 1950 a televisão foi utilizada como recurso voltada para o aprendizado em forma de transmissão por programas educativos.

Diferente do rádio, a televisão além de proporcionar a sonoplastia também é possível a transmissão por imagem, agregando possibilidades didáticas aos alunos. “O impacto da imagem, a possibilidade de visualizar os professores, as situações e lugares e transmitir as experiências como em um laboratório fizeram o diferencial para o estudo a distância com a entrada da televisão” (Silva, 2019, p. 70).

A consolidação da televisão no Brasil ocorreu por meados dos anos de 1967 a partir do Código Brasileiro de Telecomunicações a qual determinava que

emissoras de rádio e TV tivessem programas educativos, privilegiando grupos televisivos a receber incentivos para instalação de televisores e canais para difusão da educação (Alves, 2009).

Mesmo com uma “nova” tecnologia os professores sentiam dificuldades em utilizar a televisão, reproduzindo problemas semelhantes ao rádio, por exemplo:

Naquela época, a maioria dos professores tentava transpor o seu “modelo de aula” presencial, na maior parte das vezes, construído a partir das interações com os alunos presenciais, o que se tornava impossível em tais casos. Além disso, não estando habituados com o uso de microfones, de câmeras e de sistemas de iluminação, os professores perdiam sua desenvoltura habitual e, em geral, produziam vídeo-aulas como reprodução de suas aulas presenciais, tornando-as monótonas e cansativas (Carneiro, 2018, p. 19).

No entanto, a televisão marcou a EaD a partir dos anos de 1970 pela Fundação Roberto Marinho, lançando um programa educacional que posteriormente ficou conhecido como Telecurso 2000. Esse marco ocorreu pelo fato de que o curso televisivo era voltado para educação supletiva no formato a distância, isto é, os alunos realizavam o curso focado no aprendizado do Ensino Médio, disponibilizando transmissão das aulas via televisão, material didático impresso e até salas físicas (telessalas) nas escolas para que os alunos pudessem assistir, tendo em vista que a televisão não era um aparato tecnológico acessível para todos naquela época (Mattar; Maia, 2007).

Não obstante, outra tecnologia que impulsionou a utilização da televisão na EaD foi o videocassete, esse aparelho permite gravar as aulas pela televisão, assim como assistir outros conteúdos educativos, filmes e programas gravados pela TV, no entanto outras tecnologias substituíram o videocassete.

Diante do exposto, fica evidente que a segunda onda da EaD marcou a história da modalidade, no entanto é importante frisar que mesmo o rádio sendo acessível e a televisão sendo disponibilizadas nas telessalas das escolas, muitos alunos não tinham o alcance dessas tecnologias, não conseguindo beneficiar uma parcela significativa de alunos.

3.1.3 - Terceira onda da EaD: aprendizagem pelo computador e *software*

A terceira onda da EaD foi marcada por um ‘salto’ tecnológico pelas décadas de 1970 e 1980 com o surgimento do computador de mesa, *softwares* de interação e o uso do *CD-ROM*. Esses aparatos tecnológicos possibilitaram a gravação de vídeo, áudio e o estudo mediado pelo computador levando independência e autonomia para os alunos em um momento em que a *internet* não era rápida e acessível (Carneiro, 2018).

O computador foi e ainda é um recurso fundamental para a expansão da EaD sendo utilizado na elaboração de material, na prática da escrita, na interação matemática com cálculo dentre outros recursos. No entanto, a principal ferramenta que conduzia as interações via *software* era o *CD-ROM*.

Comparado com o meio impresso, o *CD-ROM* constitui um importante avanço no processo de armazenamento e disseminação da informação. Ele diminui o custo da distribuição do material de apoio do curso e o fato de a informação estar no formato digital permite a utilização de outros recursos, como animação e manipulação da informação, busca e navegação hipertextual, contribuindo para que o aprendiz se torne mais ativo em vez de um leitor passivo. Assim, muitos cursos de EAD procuram complementar com *CD-ROM* os textos impressos que ainda são largamente utilizados (Valente, 2008, p. 64).

Apesar de todas as vantagens que o *CD-ROM* possui, existem também algumas desvantagens comparado com soluções *web* como, a falta de interação *online* e a comunicação em tempo real, classificando o *CD-ROM* como ferramenta baseada no computador (Valente, 2008).

A aprendizagem via mídia digital utilizando o *CD-ROM* possibilitou que os alunos pudessem explorar vários assuntos pré-programados e executados pelo *software*, unindo aprendizagem, conhecimento e diversão em um único espaço físico, em uma única mídia digital.

Outro atributo que o *CD-ROM* exercia era o aperfeiçoamento de novas habilidades e capacitação dos alunos, muitos cursos eram inseridos nas mídias físicas digitais para que o aluno conseguisse adquirir essas habilidades em formato de tutorial como: tocar teclado, tocar violão, aprender novo idioma como o inglês e espanhol, conhecer sobre a utilização do computador, microeletrônica, dentre outras habilidades técnicas (Schutz, 1994).

Mesmo com o advento do computador, o *CD-ROM* era o aparato mais utilizado pois, o acesso à *internet* era muito limitado e custoso, não sendo possível sua utilização como atualmente, dessa forma, o recurso de aprender via mídia física digital se expandiu pelo Brasil e até os dias atuais alguns países utilizam o *CD-ROM* por ser uma solução em EaD e por terem uma diversidade econômica instável sem a possibilidade de utilizar a *internet* com conexão rápida.

Para além das tarefas convencionais que o *CD-ROM* proporciona, Moore e Kearsley (2008) aponta a utilização das mídias físicas digitais como suporte em grupos de estudos, utilizados nos laboratórios e bibliotecas, partindo de uma ideia Americana que conceitua a utilização do *CD-ROM* no auxílio da aprendizagem combinando recursos digitais com os debates, pesquisas e o estudo articulado com o material impresso.

Dessa forma, quando o aluno realizava um curso EaD e semipresencial eram entregues o material impresso e o *CD-ROM* com a finalidade de substituir o papel, caso o aluno não conseguisse utilizar a mídia física digital em casa por não ter um computador, a instituição de ensino oferecia acesso ao laboratório de informática para que o aluno utilizasse o *CD-ROM* e pudesse complementar seus estudos a partir daquela mídia.

A análise do *CD-ROM* como recurso da EaD mostrou-se bem-vista perante as demais tecnologias que outrora foram utilizadas, no entanto, a fragilidade que o *CD-ROM* possui é basicamente a ideia de reprodução do conhecimento a partir da transmissão digital. Mesmo que o aluno esteja envolvido no processo de ensino e aprendizagem, logo, a falta de diálogo e a construção crítica do sujeito abre uma lacuna que precisa ser preenchida nessa onda da EaD, reforçando uma racionalidade tecnológica, midiática e alienadora sem ao menos proporcionar um pensamento reflexivo ao estudante.

3.1.4 - Quarta onda da EaD: aprendizagem pela telecomunicação

A quarta onda da EaD foi instituída pelas redes de telecomunicação e teleconferência, a partir da expansão das redes via satélite e ampliação dos recursos audiovisuais a distância e locais de captação de sinal de TV, esses instrumentos contribuem para o destaque da quarta onda da EaD.

Nos anos de 1970 a 1980 a audioconferência foi a premissa tecnológica utilizadas na interação educacional pelos alunos e instrutores, isto é, possibilitava os alunos a conversar em tempo real com seus professores em lugares diversos sem a necessidade de estarem conectados com a *internet*, apenas via rede de telefone (Moore; Kearsley, 2008).

A videoconferência foi implantada nos anos finais da década de 1990 sendo um sistema digital que possui uma videocâmera, um codificador e decodificador de sinais digitais, um monitor de TV e uma unidade de áudio. Segundo Mason (1994, p. 74):

O vídeo *Codec* e a unidade de áudio convertem os sinais analógicos de áudio e vídeo para a videocâmera num formato digital. Esse dado digital precisa ser também comprimido para poder ser enviado por meio de um link de comunicação digital a outra máquina com equipamento compatível.

Essa tecnologia proporcionou uma alternativa diferenciada na EaD, possibilitando a conferência de aulas mistas a qual o aluno e o professor estão em uma mesma sala e se comunicam com outras salas onde estão alunos reunidos a distância. Também proporcionou a possibilidade de aulas via estúdios onde professor de forma individual utilizando o computador ministra aulas para estudantes que estão reunidos em uma sala a distância.

Nos dois casos os alunos podem estar em condições diversas tais como: “em um auditório no mesmo prédio, em outro edifício na mesma universidade, em uma ou mais salas situadas em universidades/instituições/empresas espalhadas, ou, ainda, em quaisquer outros locais equipados para a conexão” (Cruz, 2009, p. 88).

A quarta onda da EaD caracterizou-se por uma ‘novidade’ tecnológica que pôde ser utilizada na construção do conhecimento educacional, o áudio, vídeo, audioconferência e videoconferência tornava a EaD cada vez mais próxima das aulas presenciais mediadas pelos aparatos tecnológicos, essas mudanças permitem uma reflexão sobre a utilização do espaço e do tempo, proporcionando aos estudantes realizar suas formações com mais flexibilidade.

No entanto, conforme a EaD avança em suas ondas, o papel do professor vai se desbotando, deixando de ser uma figura mediadora como ocorria na

primeira onda e agora perdendo lugar para as tecnologias, assim como a falta de interação discursiva, reflexão e criticidade dos conteúdos pelos alunos.

Essa discussão contraria o pensamento de alguns autores como Dooley e Greule (1994); Demers *et al.*, (1996); Simonson (1997); e Mason, (1994) pois, acreditam que a videoconferência traz condições especiais para realização pedagógica da EaD para uma plenitude educacional, no entanto, não trazem soluções para os hiatos educacionais como a formação continuadas dos professores em EaD, a formação específica nos aparatos tecnológicos para que os professores consigam utilizar tais tecnologias, como ocorreu na segunda onda da EaD e tão pouco, fomentam uma discussão crítica sobre o uso das tecnologias na educação, envolvendo apenas a defesa de uma racionalidade tecnológica vendada pela ilusão do progresso digital.

3.1.5 - Quinta onda da EaD: aprendizagem pelo computador e *internet*

A quinta onda da EaD é considerada a atual fase a qual a sociedade contemporânea e tecnológica está vivendo, denominada de era digital. Na quinta onda o predomínio do computador e acesso rápido a *internet* caracteriza esta onda, contudo, não se pode nominá-la como a 'última onda da EaD' tendo em vista que a cada período que passa, a modalidade se reinventa, novas tecnologias são inseridas na Educação a Distância e novas proposta está sendo realizadas.

A acessibilidade ao computador de mesa, também conhecido como computador pessoal, ocorreu no Brasil no início dos anos de 1990, mas somente uma década depois que a massa populacional começou a adquirir computadores como item de consumo residencial (Moore; Kearsley, 2008).

Nessa nova onda, a utilização do computador com *internet* trouxe uma realidade que transcendia as demais, essa onda comportava todas as anteriores em uma só possibilitado a utilização de material impresso, áudio, vídeo, imagem, telecomunicação, *softwares* dentre outros recursos que estão sendo mediados pelo computador com conexão com a *internet* (Guarezi; Matos, 2012).

No final do século XX a utilização da *internet* consolidou a quinta onda da EaD, antes a velocidade da *internet* era limitada, discada e com muitas

interrupções. Com o acesso à *internet* por conexão via ‘banda larga’ novas expectativas foram propostas tornando não somente um novo marco para EaD, mas uma ruptura na história da modalidade.

A partir dessa evolução, essas ‘novas’ tecnologias permitiram a criação de outras formas de ensinar a distância, como por exemplo o surgimento do ciberespaço (Lévy, 2000) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) todos interligados a rede de computadores, baseados na *internet* sendo eles:

[...] sistemas computacionais disponíveis na *internet*, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (Almeida, 2003, p. 331).

Dessa forma a quinta onda ainda reverbera sobre o conceito da EaD, trazendo o significado das possibilidades de alcançar os estudantes em qualquer local do país, utilizando o computador e a *internet*, seja por videoconferência, pelo AVA, por mensagens instantâneas ou qualquer outro recurso que o computador e a *internet* conseguem realizar.

Diante toda perspectiva histórica da EaD, observa-se que outras ondas estão ganhando forma e força como é o caso do *m-learning*³, *u-learning*⁴ e *p-learning*⁵, contudo, a proposta reflexiva nesta imersão histórica é compreender que a cada onda e a cada período que a EaD perpassou, ela veio ganhando força e se reinventando a partir das tecnologias, iniciando na forma analógica, transformando-se em digitais.

Portanto, o tradicional modelo que a EaD instituiu, mas, que ao longo do seu trajeto histórico foi adquirido pelas evoluções tecnológicas, traz lembranças de outros modelos. Belloni (2003) aponta o modelo dominante que a EaD possui se assemelha aos traços da centralidade do modelo industrial, acentuando a

³ m-learning ou *mobile learning* é a denominação de aprendizagem a distância utilizando o celular com *internet*.

⁴ u-learning ou *ubiquitous learning* é a denominação de aprendizagem ubíqua que incentiva a aprendizagem a distância utilizando as mídias digitais, realidade aumentada e outros recursos mediados pelo celular.

⁵ p-learning ou *pervasive learning* é uma nova denominação do século XXI que traz a ideia da aprendizagem a distância pela virtualização das ideias, ou seja, aprender de forma formal, informal e social.

divisão do trabalho, a responsabilidade subentendida e o principal foco da produtividade.

Sendo assim, observa-se que a EaD ainda possui lacunas que não foram preenchidas, caminhando sobre a sombra de uma racionalidade tecnológica, com propósitos intrínsecos sob o olhar do capitalismo. A modalidade em pleno século XXI após tantas ondas que foram passando, possui autonomia para escrever novos objetivos, novas políticas públicas e novos rumos para a Educação.

3.2- Marcos legais e a expansão da educação superior na EaD no Brasil

Quando se pensa em educação, logo infere-se a importância que existe em todo processo de ensinar e aprender no país, trazendo a ação do desenvolvimento humano e integral na educação e sociedade. A saber disso, a Constituição Federal estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, s. p).

Dessa forma, a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) traçou princípios que regulamentaram a educação, especificando os níveis de ensino no país. Além disso, a referida lei aponta a modalidade e a regulamentação da educação no Brasil, estruturando o funcionamento do sistema de ensino na base nacional (Brasil, 1996).

Um ponto importante que a LDB traz é a introdução de autonomia e flexibilização do ensino em formato de sistema, a avaliação, municipalização do ensino e abertura para modalidades de educação, contemplando a possibilidade da Educação a Distância, preocupando-se na formação social, educacional e o pensamento crítico do sujeito (Brasil, 1996).

Dessa forma, no Artigo 80 da LDB (9394/1996) define as primeiras diretrizes legais da EaD, tratando de forma geral a modalidade, “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, s.p.).

Ao tratar o artigo referenciado, observa-se que este versa principalmente da compreensão sobre os níveis de ensino e da modalidade da educação de forma continuada, reconhecendo a EaD como uma modalidade de Educação no processo de ensino e aprendizagem na formação do cidadão, aos quais, fornece diretrizes para início organizacional para regulamentação da modalidade em Instituições de Ensino Superior.

Dois anos depois da criação da LDB (9394/1996), surge o Decreto nº 2494 em 10 de fevereiro de 1998. Este decreto regulamenta o Artigo 80 aos quais focaliza na utilização de tecnologias e na autoaprendizagem (Brasil, 1998a). Mais tarde, em sete de abril do mesmo ano cria-se a Portaria nº 301 que normatiza os procedimentos que autorizam o credenciamento de IES que desejam ofertar cursos de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade EaD, tendo como destaque o parágrafo segundo do Artigo 5º:

Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata o art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997 (Brasil, 1998b, pp. 2-3).

Diante a portaria, observa-se que apesar de as IES estarem credenciadas para ofertar ensino presencial, logo, precisam entrar com pedido formal para realizar credenciamento para oferecer os cursos na modalidade da EaD.

Para que as IES pudessem ter disciplinas que se utilizam da modalidade EaD em cursos presenciais, cria-se a Portaria nº. 2253 de 18 de outubro de 2001, onde autoriza as IES a realizar essa oferta da modalidade nas disciplinas, em que não poderá exceder de 20% (vinte por cento) do tempo prevista para execução disciplinar do currículo (Brasil, 2001).

Em 2004 a Portaria nº 2253/2001 é revogada pela Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004 que permite às IES ofertem até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais em EaD, isto é, autoriza a organização curricular e pedagógica o reconhecimento formal e a oferta de disciplinas que integram o currículo do curso introduzindo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na oferta máxima de 20% da carga horária prevista no curso (Brasil, 2004).

Outra legislação que regulamenta a EaD no Brasil foi o Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, regulamentando o Art. 80 da LDB (9394/1996) e revogando o Decreto nº 2494/1998 que teve algumas finalidades como: diretrizes do credenciamento de instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, oferta de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional na modalidade a definição e característica da EaD, apontando que:

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

Este Decreto contribuiu para que houvesse uma definição sobre EaD como modalidade de ensino no Brasil, além de estabelecer políticas que garantem qualidade interligada à modalidade, credenciamento, supervisão e avaliação da EaD (Brasil, 2005).

Diante de um conjunto de legislações que consolidou a EaD no Brasil, o Decreto nº 5800 de 8 de junho de 2006 foi considerado um marco, uma vez que este instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com finalidade de desenvolver a EaD na expansão e oferta de programas e cursos superiores em EaD no país. A UAB nasce por iniciativa do Governo Federal com intuito de ampliar a oferta de cursos superiores utilizando a modalidade da EaD, buscando inicialmente formar professores que não tinham licenciaturas, mas, estavam lecionando na educação (Brasil, 2006).

No ano seguinte, em 10 de janeiro de 2007 cria-se a Portaria Normativa nº 2 que dispõe sobre os procedimentos de relação e avaliação da educação superior na EaD, cujo primeiro artigo da portaria destaca que:

O credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância (EAD) deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2007a, s.p.).

É importante destacar que mesmo com a autorização de credenciamento das IES na modalidade, o Artigo 3º aponta que os cursos de Medicina, Direito, Odontologia e Psicologia necessitam de autorização, via pedido formal para que tenham autonomia para execução destes. Em agosto do mesmo ano, o Ministério da Educação cria os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, em sua segunda edição, tendo a primeira versão no ano de 2003, nesta segunda edição aponta-se sete principais tópicos de qualidade para EaD:

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (II) Sistemas de Comunicação; (III) Material didático; (IV) Avaliação; (V) Equipe multidisciplinar; (VI) Infraestrutura de apoio; (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa; (VIII) Sustentabilidade financeira (Brasil, 2007b, p. 8).

Todos esses tópicos foram bases essenciais para que a qualidade da EaD se preservasse nos cursos superiores, aos quais a modalidade sofria questionamentos, entendendo que cada tópico seria inserido no currículo dos cursos de forma em que as IES adaptassem para suas realidades.

O órgão governamental responsável pela organização da EaD no país foi a Secretaria de Educação a Distância (SEED) criada em 27 de maio de 1996 antes mesmo da criação da LDB. Em 2011, a SEED é extinta e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) assume a regulação e a supervisão da EaD no Brasil, no entanto, o ensino médio e profissional técnico fica sob cuidados e responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se responsabilizou pela modalidade no âmbito dos programas stricto sensu, isto é, mestrados e doutorados.

A partir dos percursos trilhados pela EaD, Mill (2016) considera o percurso de 2006 a 2015 como “tempos dourados” da EaD no país, destacando esse período em que houve maior credibilidade, investimento e aceitação perante a modalidade. A EaD iniciou um processo de consolidação na legislação brasileira, a partir de um longo processo histórico advindo desde a LDB 9.394/96 até os dias atuais (Brasil, 1996).

Um dos marcos mais significativos após o período destacado, foi o ano de 2017, onde se estabeleceu a publicação de documentos legais que marcaram a

EaD de forma significativa alterando o contexto da modalidade no Brasil (Castro; Mattar; Oliveira, 2017).

O decreto nº 9.057/17 (Brasil, 2017), destaca algumas mudanças na legislação da EaD, no que se refere ao ensino superior, salienta-se que as criações de polos de educação podem ser realizadas pelas IES, passando a terem autonomia em sua formação, onde antes dependiam de autorização do Ministério da Educação para avaliar o funcionamento.

Cabe ressaltar que, a Portaria Normativa nº 11 do decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017) condicionou as IES a terem total responsabilidade de fiscalizar suas próprias redes de EaD, a partir de requisitos e regulamento de funcionamento dos polos, tendo o prazo máximo de sessenta dias para informar ao MEC; atualizando informações de pessoal, infraestrutura física e tecnológica do local, e disponibilidade dos imóveis (Brasil, 2017).

A partir da legislação evidenciada, considera-se um expressivo aumento de polos de EaD no país, expandindo conceitos e consolidando a modalidade (Castro; Mattar; Oliveira, 2017). Contudo, Santos Júnior (2017) aponta que uma das principais mudanças enfatizadas pela Portaria, pressupondo uma crescente e maior propensão das instituições privadas a credenciar-se para ofertar mais cursos de graduação e pós-graduação lato sensu na modalidade EaD.

Ainda assim, cabe ressaltar que mesmo sendo um marco regulatório e expansivo para a EaD, a legislação sofreu duras críticas, onde Piolli e Sousa (2017, p. 13) destacam que “foi visto pelas entidades representativas dos mantenedores do setor privado de educação como um avanço, já que ela desobstrui o caminho para a oferta de cursos na modalidade EaD”. Os autores ainda asseveram um possível processo de mercantilização do ensino superior pela EaD, a partir de expressiva criação de cursos da modalidade.

Desse modo, a EaD estende para cursos de pós-graduação stricto sensu, a Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019) regulamenta os programas de mestrado e doutorado na modalidade de educação a distância, ficando a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) analisar as propostas de novos cursos, no entanto o regulamento ainda é novo e até o presente momento não se tem um parecer da criação desses cursos na modalidade EaD (Brasil, 2019).

Ainda em expansão, a EaD chega no último nível da educação básica. A Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No que se refere a forma de oferta e organização do ensino médio, ficou deferida a contemplação de até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. Ainda assim, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) poderá ter oferta de até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância (Brasil, 2018).

Perante esse contexto, pode-se observar que a expansão da EaD é evidente no país, a modalidade percorreu desde o ensino superior por curso de graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, até chegar na educação básica. Cabe ressaltar que a extensão da modalidade ocorreu intensamente nas Instituições de Ensino Superior, em especial as unidades privadas.

Assim sendo, todo percurso evidenciado pela EaD está longe de explorar todas as possibilidades da modalidade, refletindo na necessidade da formação docente para a EaD, onde sua expansão requer naturezas formativas e compreensão da legislação, a partir de uma perspectiva humana e integradora (Gatti *et al.*, 2019).

3.3- O trabalho docente na educação a distância

A formação de professores tem sido assunto discutido na sociedade acadêmica, como forma de incluir o sujeito, integrando-os na educação como cidadãos preparados para as exigências sociais, incluindo a diversidade cultural e o prepara para utilizar as tecnologias digitais no cotidiano social.

A exemplo disso, a LDB (1996) tratava a disposição para formação de todos os docentes para educação básica em nível superior, no entanto, a partir das transformações recebidas pela Lei nº13.415/2017 reafirmou o que em 2013 já era uma realidade, admitindo-se a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade ensino normal (Brasil, 2017).

O trabalho docente está interligado ao exercício da profissão sendo uma base que permite a construção identitária do professor como trabalhador com capacidade intelectual e moral que se responsabiliza pelas suas ações e

decisões a partir de um propósito educacional e uma autonomia docente (Contreras, 2012).

Segundo Libâneo e Pimenta (1999) a docência parte de uma profissão a qual todo conhecimento e saberes estudados e adquiridos durante a formação inicial estrutura seu cotidiano no trabalho, no entanto, não garante total êxito no exercício da profissão. Ademais, todo processo formativo para a formação do docente e sua profissionalização requer continuar as práticas e estudos, ressignificando o processo de aprendizagem sob a prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação inicial parte do princípio de colaborar para o exercício da atividade docente mobilizando os “conhecimentos teóricos e desenvolvendo a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Libâneo; Pimenta, 1999, pp. 17-18).

Partindo para a EaD, em seu trajeto e expansão pelo país, a modalidade corrobora bastante na formação inicial e continuada dos professores, especialmente após o ano de 2006 após a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), atingindo um número considerável de matrículas nessa modalidade (Brasil, 2005).

Todavia, a potencialidade da EaD não está totalmente evidente quando se trata da formação docente, Gatti *et al.* (2019), apontam que um dos fatores que refletem nessa percepção é a implantação da modalidade; trazendo a realidade, em grande maioria, um público estudantil diferente dos que acompanham diariamente as instituições de ensino superior, considerando linguagens adotadas e a forma de apresentação pedagógica mediado por várias mídias.

Nessa perspectiva da implantação da modalidade, Lima (2011) realça o argumento que, para além, a utilização da EaD na formação docente segmenta um possível esvaziamento do conceito educacional, colocando a educação como um tipo de mercadoria lucrativa neoliberal.

Mesmo com fortes argumentos, é impossível generalizar a modalidade, a EaD possui qualidades importantes para o país, para tanto, Gatti *et al.* (2019, p. 54) defende a ideia de que “a EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida

a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características”.

Dessa forma, para que que isso ocorra, na direção apontada para o Brasil, Gatti *et al.* (2019) ressalta a importância da formação continuada do docente, em especial no que se refere a atuação de qualidade na modalidade para a EaD, assim como Zawacki-Richter e Anderson (2015) destacam a pouca formação docente para EaD e apoio na aprendizagem *online*.

A partir dessa compreensão, Mill (2016) destaca que o trabalho docente na modalidade a distância é reflexo do mesmo trabalho em âmbito presencial, ou seja, os professores que lecionam no formato presencial receberam formação adequada para atuar no ensino, incluindo o conhecimento sobre ferramentas digitais.

Nesse sentido, uma forma de colaborar para que haja formação docente para EaD é o incentivo em que as IES podem assumir, compreendendo em “esforço e compromisso com o desenvolvimento profissional que incluam foco na educação a distância *online* e na aprendizagem intensificada por tecnologias como parte do conjunto principal de incentivos e recompensas para boas práticas de ensino [...]” (Zawacki-Richter; Anderson, 2015, p. 284).

Todavia, é visto uma criticidade no que tange a formação docente para EaD necessitando de mais apoio. Belloni (2003) destaca que a formação continuada docente para EaD é diferente, assumindo funções novas, para as quais não foi preparado durante a primeira formação.

No contexto formativo, Costa (2017) reflete sobre uma necessidade da formação docente para EaD, atuando de forma constante e eficiente, assegurando boas práticas no processo de ensino e aprendizagem, sendo essas cabíveis para qualquer modalidade, caracterizando práticas e teorias que vão além da formação “em” EaD, mas, “para” EaD, refletindo em estudos e experiências.

A partir de uma formação para EaD, o educador transita de sua identidade de docente para a de professor virtual. Nessa concepção, é ressaltado que o professor virtual apresenta características distintas, que lhe conferem a capacidade de lidar eficazmente com as ações da EaD, seja por meio de tecnologias ou na coordenação de metodologias inerentes a essa modalidade.

Isso, por sua vez, fortalece o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Outro contexto que a formação para EaD traz, é a contínua atualização. Belloni (2003) reforça que o professor virtual precisa estar em constante atualização de conteúdo, ferramentas tecnológicas e metodologias voltadas para a modalidade.

Todo enredo destaca que os professores não são preparados para atuar diretamente na EaD, Castro, Mattar e Oliveira, (2017) asseguram que é um erro acreditar que apenas a realização de um curso a distância forma e prepara o docente para atuar na modalidade, para além, surge a necessidade da formação para a EaD, fazendo com que o professor virtual esteja preparado e consciente para assumir sua função docente na Educação a Distância.

Pensar que apenas utilizar os aparatos tecnológicos na modalidade a distância é um erro, a EaD se consolidou por vários desafios históricos e políticos e sua proposta abrange um contexto pedagógico para além da manipulação das ferramentas digitais, sendo necessário um domínio crítico e contemporâneo da tecnologia e da relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

A cada onda que a EaD avança, evidencia-se a necessidade do trabalho docente estar conectado com uma estrutura de capacitação para a EaD, nesse sentido, o professor deve participar dos contextos e estratégias que a EaD possui, além de utilizar as tecnologias digitais no intuito de participar da modalidade como aluno, sendo esta uma forma de 'aprender na prática' para que assim o professor consiga abstrair a realidade que a EaD proporciona aos discentes.

Portanto, destaca-se a importância de se realizar a formação de docentes que atuam na EaD, “além de observar a formação de quem irá formar o educador, uma vez que o curso de licenciatura é onde se dá a origem dos futuros professores” (Costa, 2017, p. 76).

4- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Nesta seção a temática tratada fundamenta-se na compreensão da racionalidade técnica, aprofundando os pensamentos sobre essa ideologia e

como ela aliena o sujeito. Para isso é necessário também, conhecer sobre o sistema capitalista e suas ações de interesse que alavancaram a EaD a partir dos organismos internacionais.

Feenberg (2017, p. 363) reflete sobre as ações da racionalidade técnica compreendendo o vazio e a sombra dominante dessa ideologia, “A racionalidade tecnológica prevaiente é, pois, deficiente, não só pela sua indiferença para com a vida, mas também na sua própria estrutura, subjacente a essa indiferença”

Dessa forma, encontra-se a primeira subseção que trata da reflexão sobre a racionalidade técnica e a instrumentação da aprendizagem, buscando compreender e definir o que é a racionalidade técnica e como ela chega no ensino. Na segunda, ocorre os apontamentos para o sistema capitalista, destacando suas ações de controle e poder as quais reverberam na produção de uma aprendizagem flexível, instalando seu núcleo no modelo a distância. Na terceira e última subseção, destaca-se o pensamento crítico sob a consciência de como a EaD se acendeu sobre os interesses dos organismos internacionais, principalmente pelo apoio da Unesco e do Banco Mundial.

4.1 - Racionalidade técnica e a instrumentação da aprendizagem

A racionalidade técnica não é um termo novo, pelo contrário, desde os estudos filosóficos do século XX, Immanuel Kant já trazia o termo ‘racionalismo’. No entanto, a racionalidade técnica pode ser compreendida por outros sinônimos como: racionalidade instrumental, racionalidade técnico-científica, racionalidade instrumentista, racionalidade tecnológica, racionalidade tecnicista, dentre outros termos (Kant, 2001)

Na sociedade contemporânea, a utilização de tecnologias digitais torna-se parte do cotidiano do sujeito trazendo uma racionalização a partir do uso de tais recursos e tecnologias. Diante desse contexto, a racionalidade individual, interpretada pela forma em que o sujeito raciocina individualmente, perde espaço para os aparelhos tecnológicos e quaisquer formas de tecnologia que estão inseridas no convívio social.

O processo de hegemonia espremido pelas relações do capitalismo também exerce uma força sobre a sociedade industrial, levando o sujeito para

uma produção massiva em larga escala sendo arrastado pelas dominações do capital, isso transcende devido:

Os aparatos técnicos e tecnológicos, ao estarem presente nas mais diversas áreas da sociedade, fazem parecer irracional qualquer objeção ao seu uso, e sua capacidade de fornecer recursos de modo cada vez mais eficiente se transforma em força de dominação” (Ceará, 2018, p. 11).

A racionalidade técnica divergente de outras ações, é capaz de transformar e induzir a técnica em dominação hegemônica (Marcuse, 1999). A partir dessa afirmação, é importante compreender que os processos econômicos e sociais que o capitalismo desencadeou no passado, trouxe severas consequências, isto é:

O ambiente econômico, caracterizado pela esfera da livre concorrência a partir da qual o capitalismo incipiente se constituía, marcava um período em que a razão humana era capaz de fundamentar criticamente os valores da sociedade. O período moderno pós-revolução burguesa concebia a Razão autônoma como o auge do esclarecimento humano, capaz de colocar à prova qualquer autoridade externa que conflitasse com ela (Ceará, 2018, p. 13).

Nesse contexto, as ações realizadas pelo sujeito, assim como as relações econômicas e sociais guiavam-se por uma constante crítica que a elite burguesa realizava sob suas ações. No entanto, ainda assim, havia-se uma racionalização que ocorreria sob uma autonomia do pensamento que poderia desencadear ou não decisões expressadas por uma individualidade.

Paralelamente, a produção de recursos para satisfazer as necessidades individuais obedecem a uma regra do capitalismo incipiente, em que existia autonomia individual sob essa relação, tanto para aqueles que consumiam como os que produziam, ou seja, na produção de queijo por exemplo, era realizado a produção respeitando a técnica que o produtor havia adquirido, criando assim uma forma de comércio em pequena escala sob um cenário livre, sem uma extensiva concorrência (Ceará, 2018).

No entanto, esse cenário pouco a pouco vai se desconstruindo, perdendo sua essência e abrindo espaço para críticas economias de larga escala, a técnica vai deixando de ser uma orientação individual e os interesses particulares de

cada sujeito tendem a crescer sob uma sociedade consumista e uma racionalidade industrial.

Diante disso, a racionalidade técnica expande na consciência do sujeito, para uns age como submissão, para outros age como força de produção, resultado de uma nova sociedade industrializada sob a produção tecnológica (Marcuse, 1999).

No cenário atual, o capitalismo trouxe as tecnologias digitais e com isso, a mesma racionalidade técnica construída na produção fabril, ainda reverberando na contemporaneidade, compreendendo a satisfação de uma sociedade burguesa, conforme afirmam Adorno e Horkheimer

O saber que é poder não conhecer barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa a sua origem (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 18).

Diante desses aspectos, observa-se que a racionalidade técnica alimenta os anseios de uma sociedade burguesa que se fortalece constantemente sob a égide do capital, pela exploração do trabalho e produção humana, pela razão tecnicista que consolida os interesses do capitalismo.

A racionalidade técnica não conduz o sujeito sobre a percepção do problema ou pela dominação social, diferente disso, torna o sujeito refém de uma racionalidade tecnicista, desviando o que são ações reais das quais são convenientes para aqueles que detêm a dominação e o poder, promovendo o medo no trabalhador de ser superado pelas tecnologias, levando-os a agir e comportar como tais. Nesse sentido, Feenberg (2017, p. 242) aponta que “a racionalidade técnica dá poder sobre a natureza, suporta organizações em grande escala e elimina muitas restrições espaciais à interação social”.

Esses argumentos endossam o pensamento de Horkheimer (1976) que define a racionalidade técnica como principal proposta e objetivo de pensamento da execução para alcançar determinado propósito, sem ao menos preocupar-se com a necessidade de refletir criticamente sobre o conteúdo, consequência e finalidade, transformando-se em uma ação vazia e neutra para a dominação

econômica e política, isto é, “a racionalidade tecnológica tornou-se racionalidade política” (Marcuse, 1982, p. 22).

Portanto, compreende-se a não neutralidade da racionalidade técnica, expressando uma forma de dominação ideológica que prepara o sujeito para adaptar-se em um sistema explorador que busca incansavelmente a massiva produção (Marcuse, 1998). Ou seja, “a racionalidade tecnológica não é uma mera crença, uma ideologia, mas está efetivamente incorporada na estrutura das máquinas. O projeto das máquinas reflete os fatores sociais que operam na racionalidade predominante” (Feenberg, 2017, p. 91).

Sendo assim, os processos de racionalização da profissão docente determinam o trabalho do professor e modo de ensinar. Nesse sentido, o professor na sala de aula, torna-se um mero reprodutor de técnicas elaboradas pelos meios externos em contraposição com a realidade escolar. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014, p. 36). salienta que “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”.

Dessa forma, o trabalho pedagógico fica submetido a um processo de burocratização, que tende a apresentar a dicotomia entre conhecimento teórico e prático. Sendo assim, a racionalidade técnica ainda é parte presente nos espaços escolares, tanto pelos sistemas reprodutivistas quanto pelas tentativas de regulação das ações pedagógicas, que se apresentam por meio de documentos oficiais e de avaliações em larga escala.

A prática docente deve ser revista como produtora de um conhecimento que lhe é próprio, gerando uma racionalidade específica. O docente pelo diálogo na gestão da classe, contextualizada no ambiente educativo, promove a elaboração de saberes que se fazem pela sua dimensão emancipadora, fruto de uma racionalidade pedagógica. Mas, sobretudo a sociedade contemporânea, inclusive o ambiente escolar traz consigo novas exigências ao trabalho docente que redireciona novos comportamentos centralizadores.

4.2- Articulações do capitalismo e a aprendizagem flexível

A utilização das tecnologias digitais e a conexão em rede via *internet*, trouxe a atual onda para a EaD a qual emerge essa modalidade. No entanto,

todo esse aspecto histórico está arraigado por uma percussão de interesses econômicos do capitalismo sob a ideia da ‘construção’ da EaD (Araújo, 2014).

Para compreender as ações que o mercado financeiro depositou na modalidade, antes, é necessário refletir sobre o sistema capitalista e hegemônico que expande continuamente pelo mundo, integrando e reintegrando os mais diversos espaços, o trabalho e as diferentes formas sociais da vida (Ianni, 1995).

A influência do capital atinge diretamente povos e civilizações, criando relação de dependência e produtividade a partir dos domínios hegemônicos de países dominantes. Esse reflexo do capitalismo também atinge a organização social nos meios tecnológicos e de produção em que “provoca o aumento da composição orgânica do capital, sofisticando a divisão do trabalho social e a especialização da força de trabalho, robotizando e informatizando organizações e atividades econômicas, sociais, políticas e culturais” (Araújo, 2014, p. 37).

Nessa premissa, compreende-se que o capitalismo intensifica seu poder em meado dos anos de 1990 na formação de movimentos internacionais com a utilização da computação e dos sistemas informatizados com o intuito de atingir o mundo pela acumulação do capital ancorado por uma racionalidade técnica revestida das ‘novas’ tecnologias digitais conforme afirma Araújo (2014):

É inegável que as novas tecnologias da informação e comunicação têm proporcionado mudanças significativas no sistema produtivo, e, conseqüentemente, nas relações sociais, políticas e culturais, a partir da microeletrônica, dos satélites, dos computadores e da *internet*, promovendo uma aproximação das distâncias entre diversos povos e nações. Essas modificações foram influenciadas pela necessidade de reorganização do capital que, em crise, tentava superar o modelo Taylorista/Fordista de produção, considerado lento, rígido e padronizado, por um modelo mais ágil e flexível que atendesse às atuais exigências do mercado (Araújo, 2014, p. 38).

Perante as ações construídas pelo capitalismo, entende-se que a o modelo de produção que explora o ser humano como parte do próprio trabalho, de forma rígida e sem pudor, traduzido pelo modelo taylorista/fordista, aos quais já não consegue mais sustentar por si só todo padrão plantado por ele mesmo.

Tendo em vista a crise estrutural plantada pelo próprio capitalismo, o sistema compreendeu a necessidade de repensar um meio que pudessem contribuir para utilização das tecnologias, que conseguissem alimentar um

processo de produtividade, com rapidez e baixo custo, utilizando uma racionalidade técnica que conseguisse intensificar essas ações.

A tática utilizada para contornar a crise capitalista surgiu a partir do questionamento sobre o modelo de produção que estava sendo utilizado, evidenciando uma rigidez produtiva e organização sindicais aos quais trabalhadores negociavam direitos, salários, uniformes e benefícios sob o aumento da produtividade.

Essas ações deterioraram as bases do sistema capitalista pois, “à medida que a produção fordista se aproximava de seus limites, surgiram novos métodos de produção. A saturação dos mercados de massa levava a uma crescente diferenciação dos produtos, com uma nova ênfase no estilo e/ou na qualidade” (Araújo, 2014, p. 38).

Dessa forma, Araújo (2014) descreve a necessidade de inserir um sistema de produção que atendesse as demandas do capital, surgindo o sistema de produção flexível para atender um padrão de qualidade e satisfação das classes mais abastadas. Contudo, essa satisfação não é algo natural, “ela é construída socialmente, no contexto atual, por meio da comunicação ideológica, fruto da ideia neoliberal que estimula a competição, a individualidade e o egoísmo entre as pessoas” (Araújo, 2014, p. 39).

Diante do exposto, toda manobra realizada cria uma simples reflexão sobre o paradigma do regime flexível e a utilização de tecnologias digitais inferindo-se na gestão empresarial e mercadológica, apontando a necessidade de mão de obra qualificada e barata para atender o público consumista, sendo necessário organizar novas formas de qualificação e desenvolvimento de habilidades.

Dessa forma, a educação exprime importante papel na sociedade capitalista, isto é, a “missão” de capacitar profissionais que possam atender às exigências e demandas pelo mundo do trabalho, compreendendo que essas condições excluem milhares de outros processos de produção que não dispõem da microeletrônica e da informatização digital (Lima, 2007).

A partir do raciocínio flexível, a EaD fundamentou-se com propósito de flexibilização do tempo, autonomia do aluno em contraposição à rigidez. A aprendizagem flexível é considerada uma metodologia inovadora pois articula o

desenvolvimento tecnológico dinamizando a aprendizagem na utilização de mídias interativas (Kuenzer, 2016).

Pedagogicamente, a aprendizagem flexível se amplifica nas comunidades de aprendizagem, formada por grupos de interesses, geralmente por professores. Se justifica pela mudança curricular onde um único modelo é inserido no cotidiano de diversos alunos com diferentes trajetórias, aversão ao conteudismo e a centralização do professor como protagonista do ensino, defendendo uma organização curricular flexível, com diálogo e valorização do aluno como sujeito crítico e não apenas como receptor de conteúdo, destacando a aprendizagem colaborativa e o conhecimento sólido.

Nesse sentido, a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, tendo por objetivo uma 'educação mais maleável'. Sendo assim, a acumulação flexível aponta a necessidade de formação de profissionais flexíveis (alunos), que acompanhe as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos que ficam apenas repetindo procedimentos memorizados ou criados por meio da experiência.

Para que essa formação seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupação parcial e geralmente de curta duração complementados pela formação no trabalho, por uma formação mais abrangente como a formação profissional com caráter mais amplo, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

Segundo Kuenzer (2016), se o trabalhador transitar, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada. O regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada de capacitação profissional (professores) continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Mesmo parecendo ser um 'modelo perfeito' a pedagogia flexível parte de uma problematização mais profunda, isto é, quando pensamos em ensino superior, em particular pela iniciativa privada, a aprendizagem flexibilizada pelos cursos EaD atende e, ao mesmo tempo reduz custos dos valores cobrados dos estudantes, o que tem configurado como eficiente estratégia de mercantilização

desse nível de ensino, tanto a nível superior como graduação e especialização com na formação continuada do docente (Kuenzer, 2016).

O discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela que, ao destruírem o vínculo entre capacitação e trabalho, utilizando as tecnologias digitais, acaba-se por banalizar as competências, tornando-se parecido com a base comum, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda.

Nesse sentido a acumulação flexível constitui de combinação que ora inclui, ora exclui trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmico, por meio de uma rede que integra diferentes forma de subcontratação e trabalho temporário e que ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, assegura a realização da lógica mercantil.

O caráter “flexível” da força de trabalho importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências prévias, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, supondo uma subjetividade disciplinar, com instabilidade, com a fluidez. Nesse contexto, compreende-se que:

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (Kuenzer, 2016, p. 18).

Portanto, as articulações do capitalismo refletiram em uma aprendizagem flexível, sendo que o consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofundou na distribuição da desigualdade do conhecimento, onde, para alguns depende de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reservando-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas a partir de extensa trajetória de qualificação e escolarização.

Diferente disso, o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores que trabalham manualmente em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, contendo rápidos treinamentos com pouco apoio de tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível, construída a partir da direta influência dos organismos internacionais.

4.3- Os organismos internacionais e a influência da racionalidade técnica na EaD

Partindo da estrutura flexível criada para servir às classes mais abastadas, a educação ganha destaque sob as necessidades do capital, sendo a principal engrenagem que irá tracionar a formação profissional e atender as demandas exigidas pela elite sem se preocupar com uma educação humanizadora, ao contrário disso, investe-se em uma racionalidade técnica baseada nas necessidades econômicas e uma aprendizagem flexível, sem qualquer preocupação em tornar o cidadão crítico.

Todo contexto situado teve grande influência nas políticas para inserção da Educação a Distância no Brasil. Inicialmente, destaca-se as articulações políticas e econômicas que ocorreram sob a égide da elite brasileira, políticas neoliberais e dos organismos internacionais em meados dos anos de 1990.

O desempenho dos agentes internacionais na construção e divulgação de sistema de ideias de desenvolvimento sobre a educação, principalmente, as orientadas para a implementação de políticas para esse setor, a exemplo das elaboradas pelo **Banco Mundial (BM)**, **Organização das Nações Unidas para a Educação**, a Ciência e a Cultura (**Unesco**) e a Comissão Econômica para a América Latina (**Cepal**), foram responsáveis por uma política com diretrizes comuns para os diferentes países da região (Araújo, 2014, p. 42, grifo nosso).

A influência desses organismos refletiu diretamente sobre a educação e mais tarde, a extensão da EaD, tendo em vista a possibilidade de privilegiar a capacitação e o desenvolvimento do saber em massa, tensionando a educação o principal papel de ensinar.

É visível que essa articulação culmina sobre a racionalidade técnica, sendo o gatilho da revolução técnico-científica que caracteriza a supressão do trabalho manual pelas ações tecnológicas da microeletrônica, sediado pela informática e todos os aparatos tecnológicos informatizados incluindo a inteligência artificial, propagou ideias sob a utilização tecnicista em eventos internacionais como estratégia de inovação, gerando uma divisão de pessoas, ou seja, os sujeitos que conhecem e possuem acesso à tecnologia e os que não possuem qualquer tipo de contato com tal objeto, sendo excluídos digitalmente (Araújo, 2014).

No Brasil e na América Latina, essa revolução tecnológica trouxe à tona uma discussão sobre a utilização da tecnologia, marcando os anos de 1990 pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Essa conferência teve como objetivo criar um plano de ação que pudesse satisfazer as carências da aprendizagem. A conferência ocorreu na Tailândia na província de Jomtien no intuito de definir metas em um prazo de dez anos para assegurar a qualidade educacional de todos.

As novas abordagens da aprendizagem sob a Declaração de Jomtien traz aspectos de renovação educacional e massiva utilização da tecnologia, no entanto, a partir do aprofundamento das ações sugeridas na declaração, observa-se a consonância da racionalidade técnica sob os interesses do capital, compreendendo uma fala sobre necessidade de utilizar as ferramentas digitais. “[...] Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia [...]” (UNESCO, 1990, s.p).

O profundo apelo pelo uso das ‘novas’ tecnologias como resultado de uma educação ‘eficiente’ mobilizou o instrumentalismo sobre a essência da racionalidade técnica, a satisfação do capital é possível capacitação para o mercado de trabalho.

Após uma década da Conferência de Jomtien, países que sofreram com a restrição economia tratada naquela conferência, se reuniram na capital do Senegal em Dakar em abril do ano 2000. A Cúpula Mundial de Educação reunia representantes de 180 países com o objetivo de traçar novas metas e alcançar novas ações para uma Educação para Todos (EPT).

Segundo a Unesco (2001), os países teriam a responsabilidade de assegurar e manter as metas da EPT por meio de parcerias e cooperação de instituições internacionais, além das estratégias tecnológicas sob a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Todavia, as orientações que poderiam ser plenamente atendidas, estão revestidas de uma racionalidade técnica, além de sofrer uma precariedade no Brasil, salientando que as orientações:

Não passam de letras mortas no território brasileiro, porque grande parte dos professores antigos e os atuais não têm acesso às novas tecnologias nas escolas públicas por pura ausência de investimentos no setor educacional, tendo em vista a grande contradição existente nas orientações dos organismos internacionais (Araújo, 2014, p. 46).

Diante desse contexto, tanto a Declaração de Jomtien quando a Declaração de Dakar que possuem um salto de uma década, propõem praticamente que os países gastem o mínimo possível para obter o máximo de resultado, em outras palavras, essas ações não se sustentam em âmbito educacional pois, a economia não estabelece a formação do sujeito.

Conseqüentemente, a racionalidade técnica trouxe uma forma de enxergar a educação como objeto de mercantilização como qualquer outro serviço na sociedade capitalista, chamando mais atenção dos organismos internacionais como a Unesco, no intuito de subsidiar países periféricos e promover eventos internacionais a fim de incentivar a utilização da tecnologia como principal ferramenta de acesso à Educação a Distância.

Indubitavelmente, a Unesco assume um papel significativo para educação superior sendo evidente sua atuação no final do século XX e início do século XXI. Segundo Lima (2007) a Unesco incorpora uma representatividade internacional por meio de políticas públicas educacionais que atinge diretamente a periferia da capital, tendo como função principal a articulação da reestruturação produtiva e a reestruturação da urbanização burguesa.

Sobre essa ótica, a Unesco inicia a promoção de eventos internacionais, diferente do que se pensa, o principal intuito é subsidiar os países menos abastados e introduzir a utilização da tecnologia digital. O notório apelo intensificado pela Unesco é que os países da periferia da capital assinem declarações na educação superior para superação das lacunas educacionais, tendo como principal ponto de preenchimento as tecnologias digitais (Lima, 2007).

Com a adesão da América Latina sobre as ideias documentais da Unesco, considerando a educação superior como um bem acessível, de conotação social e pública. Essa ideia a primeiro momento parece ser lógica da educação, no entanto, o véu que oculta as intenções dos organismos internacionais dissimula a intenção de privatizar a educação superior sob a justificativa de criar um

sistema público não-estatal (Lima, 2007). Dessa forma, Lima (2007) assevera que a Unesco traz um projeto hegemônico identificando:

A utilização das TIC como um dos principais mecanismos desta mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da educação a distância (EAD), aparece como uma estratégia de internacionalização e de democratização do acesso à educação ao longo da década de 1990 e início do novo século (Lima, 2007, p. 53).

As ideias e reflexões apontadas direcionam aos feitos pela Unesco sob a Declaração de Paris, incentivando os países da América Latina trabalharem com uma nova modalidade educacional no ensino superior, a Educação a Distância. Todavia, para que fosse realizado de forma dinâmica, o acesso a EaD requer a utilização de tecnologias digitais.

Mais tarde, em 2009 a Unesco realizou a Conferência Mundial Sobre a Educação Superior, sediada em Paris na França a qual revive um discurso que outrora era proferido pela Unesco “a Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente, dos governantes” (UNESCO, 2009, s.p.).

Diante disso, a Unesco traz uma proposta de integrar os países periféricos do capital em um mundo totalmente globalizado, sendo o principal eixo a educação, utilizando a EaD como estratégia principal para a Educação Superior juntamente com as tecnologias digitais como forma de acesso pelo *Open Education Resources* (Recursos educacionais abertos) que trazem como proposta “a internacionalização da educação em que as pessoas podem fazer cursos à distância de qualquer lugar do planeta, recorrendo à *internet* como ferramenta compartilhada por muitos países e instituição de ensino superior” (Araújo, 2014, p. 54).

Sendo assim, a Unesco traz propostas que convergem totalmente com o sistema capitalista, facilitando a mercantilização da educação e reforçando a racionalidade técnica na oferta de cursos à distância no ensino superior.

Todo caminho traçado pela Unesco deixa evidentes rastros sobre o papel de mediador das ideias do capital, o consumo massivo pela tecnologia a qual o Estado não possa interferir de forma intensa nessas ações e a abertura de espaços significativos para outros organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI e OMC.

Por fim, outro organismo internacional que traz um olhar significativo para a mercantilização da EaD e expressiva utilização da racionalidade técnica é o Banco Mundial. Comparado à criação dessa instituição, a interferência na educação é recente e suas intenções voltam para a economia e os interesses do capitalismo.

Segundo Araújo (2014) uma das ações mais significativas do Banco Mundial foi a adoção de condições para concessão de empréstimos para diversos países devedores, além da participação de congressos e eventos internacionais incluindo a esfera educacional, fazendo com que muitos países ficassem refém dos comandos da Instituição.

Assim como outros organismos internacionais, o Banco Mundial contribuiu nas políticas do ensino superior no Brasil, para massificação das Instituições de Ensino Superior (IES) do setor privado levando a modalidade da EaD para um cenário mercantilizado sobre uma formação intensificada pela racionalidade técnica (Lima, 2007).

É importante salientar, mesmo que os organismos internacionais tenham contribuído para o uso das tecnologias digitais como ferramentas da EaD e, a massificação da modalidade como princípio balizador da mercantilização do ensino, logo, as políticas públicas implantadas nos países e principalmente no Brasil, são diretrizes governamentais que procuram atender diversos interesses, inclusive aqueles voltados para as classes burguesas e o empresariado local e internacional.

Diante das diretrizes que influenciaram diretamente nas políticas educacionais da EaD, destaca-se: I) O ensino superior: as lições derivadas da experiência (Banco Mundial, 1995) e; II) Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas (Banco Mundial; UNESCO, 2000).

O primeiro documento traz uma proposta sobre um conjunto de ações e estratégias que podem reformular a educação superior na América Latina, destacando o ensino superior e a modalidade da EaD como cerne dessas ações pelo Banco Mundial (Lima, 2007). Dentre várias diretrizes deste documento, destaca-se: A “ampliação das instituições privadas; diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, com a participação dos estudantes nos gastos com a educação; redefinição do papel do Estado no que tange ao ensino superior” (Araújo, 2014, p. 57).

Já o segundo documento traz indagações sobre o papel do ensino superior, seus obstáculos e a forma de superá-los. Dentre tantas discussões, o documento traz as ferramentas digitais como forma de superação no ensino superior, destacando novamente a possibilidade de utilizar a EaD como alavanca do ensino, a partir de um pensamento mercantilista e vazio.

Portanto, os organismos internacionais trouxeram ideias carregadas de ações tecnicistas, sobre o comando dos pensamentos da racionalidade técnica, chegando ao ponto de mercantilizar a EaD e até mesmo banalizar a modalidade.

Todo percurso mostra que a EaD carrega consigo um contexto de interesses, evidenciando a omissão e descuido que o capitalismo possui sobre a Educação. Nessa reflexão, ressalta-se a necessidade de políticas públicas que possam discutir ações para combater a racionalidade técnica e favorecer a EaD não como mecanismo do capital, mas como modalidade de desenvolvimento educacional que se faz necessário no País.

5 AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta seção trata da autonomia docente na EaD. Essa autonomia que no passado exprimia o vigor da independência do professor sob a liberdade de lecionar, agora ameaçado pela racionalidade técnica, aflige-se sob a dominação tecnológica estruturada da EaD.

Na primeira subseção, abordamos a autonomia docente, compreendendo seus conceitos e reflexões. Na segunda, tratamos e explicamos a noção de autonomia ilusória, um desafio ainda enfrentado pelos docentes no contexto educacional. Na terceira subseção, apresentamos a ideia de reexaminar a prática docente a partir da perspectiva da racionalidade técnica, ou seja, iniciamos a discussão sobre a superação do tecnicismo. Na quarta subseção, lançamos uma provocação para convidar o leitor a refletir sobre os diversos aspectos do papel do professor na EaD. Na quinta e última subseção, promovemos uma interligação entre a autonomia docente e o currículo na EaD, destacando a flexibilização do currículo como instrumento de aprendizagem.

5.1 - Autonomia docente: conceitos e reflexões

A autonomia é uma ação que vem sendo discutida desde os pensamentos filosóficos até a contemporaneidade. Immanuel Kant acreditava que a autonomia tinha como princípio a essência do imperativo categórico, isto é, o sujeito como ser racional identifica suas ações, reconhece as leis como máximo princípio, logo, age conforme essas leis e princípios pois, compreende que no interior do seu 'eu' e nos demais seres humanos, enquanto fim em si mesmo, tudo ocorre através da autonomia (Nodari, 2009).

Kant ainda trazia o pensamento sobre a autonomia a partir da vontade como lei universal "Chamarei, pois, a este princípio, **princípio da autonomia** da vontade, por oposição a qualquer outro que por isto atribuo à Heteronomia" (Kant, 2007, p. 75, grifo nosso).

Atualmente na sociedade contemporânea, a autonomia é uma ação que pode estar presente em diversos campos, inclusive na docência. Segundo Contreras (2012) a autonomia é um conceito simples, mas que reverbera em

várias complexidades, buscando no termo um sentido único que na verdade guarda falsas ideias sobre a propriedade do termo, partindo da ação de soberania das próprias vontades.

Na autonomia docente, Contreras (2012) caracteriza a autonomia a partir da profissionalização docente, isto é, trazendo o trabalho como cerne dessa estrutura, concentrando discussões que possam fazer cada sujeito refletir sobre sua própria autonomia.

A principal base que inicia as discussões e reflexões sobre autonomia docente é o princípio da proletarização do trabalho. Essa discussão central foca na perspectiva de perda dos atributos, qualidade e autonomia docente (Contreras, 2012). As situações do trabalho sobre o alicerce do materialismo-dialético trazem reflexões sobre os modos de trabalho, o fenômeno da proletarização docente e a intensificação do trabalho a partir das características do modelo taylorista/fordista de produção até chegar na flexibilização do trabalho docente.

No modelo taylorista/fordista ocorre a racionalização do trabalho, caracterizando-se pela divisão das funções de forma simples, chegando ao extremo, ao ponto de não possibilitar que os empregados tenham uma noção do todo, isto é, a perda da capacidade de realizar tarefas que possam decidir sobre um determinado trabalho (Silva, 2019).

Ao refletir sobre a autonomia docente, Contreras (2012) destaca a escola como instituição social que absorveu características de produção taylorista/fordista. A exemplo disso, a hierarquização e as formas sequenciadas de ensinar, padronizam cursos de graduação, alegando sobre uma homogeneização das atividades, além disso, toda forma de hierarquia da gestão educacional evidencia o cenário como: a direção, coordenação, gestão financeiras, secretaria, dentre outros. Cada um possui uma atribuição, assim como o docente sendo um trabalhador. Esse sistema reconhece cada um por sua especialidade e o valor de cada categoria (Contreras, 2012).

Esse cenário de divisão dos trabalhadores constitui uma configuração desenhada pela adoção progressiva da gestão educacional, separando a partir de etapas o início e a execução das ações educacionais, sendo tolhido a intervenção dos docentes na construção e planejamento do ensino.

Diante dessas contradições, Contreras (2012) aponta que a forma organizacional da educação racionalizadora fragmenta e, atinge vários aspectos pedagógicos inclusive o currículo, desdobrando os objetivos curriculares em etapas menores, não permitindo que o docente consiga ter autonomia e realizar reflexões críticas sobre o próprio trabalho e a troca de experiência profissional entre os docentes.

A partir desses apontamentos é possível observar que a autonomia docente forma-se na construção das ações do trabalho. Para Contreras (2012) a teoria da proletarização não deve ser considerada como uma causa perdida, divergente disso, existem fatores que podem equilibrar esse processo e não permitir a conclusão. Nessa perspectiva, observa-se que o Estado não porta-se como “um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população” (Contreras, 2012, p. 43).

Diante desse contexto, faz-se necessário que o Estado traga novas formas de atuar junto às Instituições de Ensino, reinventando possibilidades e trazendo a participação efetiva da comunidade visando o bem-estar social. Outro fator importante sobre a superação da proletarização sob a autonomia docente é considerar a existência entre a geração de modelos resistentes pelos docentes, ou seja, formas de defesa conjunta sobre os interesses coletivos e individuais, criando novas formas de controle, essa dinâmica traz a luz do equilíbrio a fim de inserir o docente sob igualdade.

Sendo assim, a autonomia docente pode ser considerada como uma característica e manifestação das ações educativas que o docente realiza (Contreras, 2012). O processo de proletarização dos docentes é extenso e foram se acumulando a partir do regime taylorista/fordista sob a organização de gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Com a expansão da tecnologia digital, o conceito de classe operária está se perdendo ou mesmo, se modificando sem ao menos cuidar da capacidade de refletir sobre a dinâmica social do trabalho.

5.2 - Autonomia Ilusória na Educação: repensando o papel do professor

A incessante busca pela autonomia na educação frequentemente conduz à consideração de um aspecto intrigante: a autonomia ilusória. Nesse contexto,

desponta uma reflexão profunda acerca do papel do professor, frequentemente concebido como um mero técnico na transmissão de conhecimento.

O desejo fervoroso por autonomia educacional, embora nobre, frequentemente manifesta-se em meio ao paradoxo da autonomia ilusória. Enquanto se anseia pela emancipação intelectual, a realidade muitas vezes desafia essa aspiração. Daí, desponta a oportunidade para uma reflexão profunda, lançando luz sobre as complexas camadas que circundam o papel do professor nesse cenário.

Segundo Contreras (2012), a autonomia é um processo complexo e multidimensional, que vai além da simples liberdade de ação. O autor ressalta a importância de se libertar da rigidez dos programas curriculares e das estruturas padronizadas, permitindo ao professor uma maior liberdade para atender às necessidades individuais dos alunos. Também destaca que a autonomia não deve ser confundida com individualismo, mas sim como uma capacidade de participação ativa e colaborativa no processo educacional (Contreras, 2012).

O professor, peça-chave do processo educativo, frequentemente encontra-se aprisionado pela perspectiva restrita de mero técnico na transmissão do conhecimento. Todavia, essa concepção subestima grandemente a abrangência de sua influência. O docente, na verdade, transcende essa abordagem simplista, assumindo um papel de orientador, facilitador e mediador no percurso dos alunos em direção ao saber.

Essa reclusão potencialmente embasada pela racionalidade técnica, mina a profundidade da conexão humana que o ato de educar pode catalisar, obscurecendo a vastidão do aprendizado que vai além da fria lógica, e relegando a segundo plano a riqueza das experiências, das emoções e da criatividade que moldam um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, isto é:

Tal autonomia é enganosa [...], o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas em um conjunto de habilidades e regras que deve ser seguida (Contreras, 2012, p. 112).

Nesse sentido, observa-se que a concepção de autonomia, conforme Freire (2011), envolve um diálogo constante entre professor e aluno, onde ambos

são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Freire argumenta que o docente deve ser um “educador problematizador”, incentivando os alunos a questionarem o mundo ao seu redor e a se engajarem de forma crítica na busca pelo entendimento.

Além disso, Freire (2011) enfatiza que o professor não deve se limitar a ser um mero repassador de informações, mas sim um instigador de questionamentos, um incentivador do pensamento crítico e um promotor de diálogos construtivos. Ao transcender o papel de mero técnico, o professor transforma-se em um sujeito dinamizador da curiosidade intelectual, auxiliando os estudantes a explorar e forjar suas próprias trilhas de aprendizado.

No entanto, a realidade das salas de aula muitas vezes desafia essa idealização. A autonomia ilusória ocorre quando os alunos são encorajados a acreditar que possuem pleno controle sobre seu aprendizado, mas, na prática, encontram-se presos a estruturas curriculares rígidas e métodos de ensino padronizados (Contreras, 2012).

Nesse contexto, Nóvoa (2009) ressalta que a figura do professor é crucial para a construção da autonomia real dos alunos. O autor argumenta que o professor deve atuar como um “artesão do saber”, criando um ambiente educacional onde os estudantes possam desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e criativo.

O professor, por sua vez, pode ser inadvertidamente reduzido a um mero executor de um programa educacional predefinido. Essa perspectiva limitada negligência sua importância como mediador entre o conhecimento e os alunos. A figura do docente transcende a mera aplicação de técnicas; é um guia, um facilitador, alguém que inspira e desafia os estudantes a explorarem horizontes intelectuais mais amplos.

A dinâmica da sala de aula influencia significativamente essa autonomia ilusória. Subjugados por estruturas curriculares predefinidas e abordagens pedagógicas uniformes, os alunos podem, inadvertidamente, se iludir com a sensação de liberdade de escolha. Compete, portanto, ao professor assumir a função de desmistificador, conduzindo-os à compreensão genuína do significado de autonomia no processo de aprendizagem.

No âmago desse contexto, Giroux (1997) assinala que a concepção do professor como técnico reforça uma perspectiva bancária da educação, na qual

o saber é depositado nos discentes. O autor defende a relevância de um ensino que fomente a criticidade e a aptidão analítica, viabilizando a transformação dos estudantes em cidadãos atuantes e comprometidos com a sociedade.

Ao tratar o professor como um técnico, corre-se o risco de subestimar sua capacidade de adaptação e criatividade. Cada turma é única, e o docente deve ter a liberdade e flexibilidade para ajustar sua abordagem de acordo com as necessidades e características individuais dos alunos, compreendendo que:

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz. É assim que a racionalidade técnica implanta a figura do *expert*, que legitima com o domínio das técnicas derivadas do conhecimento científico [...] (Contreras, 2012, p. 113).

A verdadeira autonomia só pode ser alcançada quando o professor é visto como um parceiro ativo no processo de aprendizado, capaz de tomar decisões pedagógicas embasadas em sua experiência e expertise.

A educação contemporânea exige uma ruptura com a concepção tradicional de sala de aula, onde o professor detém todo o conhecimento e os alunos são receptáculos passivos. A verdadeira autonomia é cultivada quando se incentiva o pensamento crítico, a colaboração e a descoberta independente. O professor assume, assim, o papel de um mentor intelectual, orientando os alunos a questionar, analisar e desenvolver suas próprias perspectivas.

Para combater a autonomia ilusória e permitir uma educação verdadeiramente autônoma, é essencial repensar a relação entre o professor e o conhecimento. O docente não deve ser visto apenas como um executor de técnicas predefinidas, mas como um agente de transformação intelectual. A valorização de sua expertise e criatividade é fundamental para que a sala de aula se torne um espaço onde a autonomia dos alunos seja genuinamente nutrida e cultivada.

É crucial compreender que a autonomia não é um estado estático, mas um processo contínuo e dinâmico. Freire (2011) e Contreras (2012) endossam a ideia de que a verdadeira autonomia não é apenas a capacidade de tomar decisões, mas também a habilidade de refletir criticamente sobre essas escolhas

e de agir de maneira informada e consciente. Portanto, a busca por autonomia deve ser encarada como um exercício de emancipação, que capacita os alunos a se tornarem participantes ativos na construção do próprio conhecimento.

Ao considerarmos o papel do professor nesse cenário, torna-se evidente que ele desempenha um papel crucial na promoção da autonomia real dos alunos. A abordagem pedagógica de Freire, por exemplo, enfatiza o diálogo e a interação como fundamentais para a construção do conhecimento (Freire, 2011). O professor não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador do processo de descoberta, incentivando os alunos a questionarem, explorarem e se envolverem em discussões significativas.

Nesse contexto, percebe-se que a autonomia ilusória suscita questionamentos quanto à relação entre o currículo e a autonomia. Com frequência, os sistemas tradicionais curriculares priorizam a memorização e a reprodução de informações em detrimento da aplicação criativa do conhecimento por instrumentos avaliativos. Freire (2011) e Contreras (2012), realçam a relevância da aprendizagem significativa, na qual os estudantes conectam novos dados aos saberes prévios e os aplicam contextualmente. Nesse cenário, o docente assume um papel primordial ao elaborar avaliações que estimulem a análise crítica, a síntese e a aplicação prática do saber, fomentando, dessa maneira, a autêntica autonomia dos discentes.

Ao pensar na Educação a Distância, sua ascensão trouxe consigo a promessa de uma “autonomia inovadora” no processo educativo, mas muitas vezes essa autonomia se revela ilusória. No âmbito da EaD, a autonomia frequentemente se depara com obstáculos complexos que limitam sua verdadeira realização. A aparência inicial de liberdade de horários e locais de estudo pode ser ocultada por uma sensação de isolamento e falta de interação direta com professores e colegas.

O estudante, ao ingressar em um ambiente virtual de aprendizagem, pode se encontrar perdido em um labirinto de informações, sem a orientação adequada para navegar pelos conteúdos. Além disso, a autonomia na EaD muitas vezes coloca uma carga adicional sobre o estudante, exigindo habilidades autodirigidas que nem todos possuem (Moore, 1993).

Ao explorar o conceito de autonomia ilusória na EaD, compreende-se que a mera disponibilidade de conteúdo *online* e a liberdade de horários não são

suficientes para sustentar a autodeterminação dos estudantes. A ilusão da autonomia pode emergir quando o currículo é estruturado de forma rígida e unilateral, desconsiderando as necessidades individuais e as diferentes maneiras pelas quais os alunos aprendem. A busca por uma verdadeira autonomia requer um currículo que estimule o pensamento crítico, capaz de acomodar múltiplos estilos de aprendizado e permitir que os estudantes escolham caminhos de exploração que despertem seu interesse e motivação.

Para mitigar a autonomia ilusória e fortalecer a independência dos alunos na EaD, o currículo deve ser projetado como um ecossistema educacional interativo. Moore (1993) argumenta que a interação entre os estudantes, professores e os próprios conteúdos são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia. A criação de espaços virtuais de aprendizagem que incentivem o diálogo, a colaboração e a troca de ideias entre os participantes pode romper com a passividade imposta pela ilusão da autonomia, estimulando uma participação ativa e engajada.

Freire (2011), defende uma pedagogia libertadora, a qual ressalta a importância da relação dialógica entre educador e educando, baseada na escuta atenta, na empatia e no estímulo ao pensamento crítico. No entanto, quando a racionalidade técnica assume o protagonismo, o docente muitas vezes se vê enredado em diretrizes inflexíveis, onde o processo de ensino e aprendizagem é reduzido a um script pré-determinado. Tal circunstância obstaculiza a oportunidade de explorar as singularidades de cada turma, restringindo a capacidade do professor de adaptar sua abordagem pedagógica às necessidades e realidades específicas dos alunos.

Nóvoa (2009), por sua vez, corrobora com a visão de enfatizar a necessidade e reconhecer o professor como um profissional reflexivo. A reflexão constante sobre a prática pedagógica permite ao docente analisar os sucessos e desafios enfrentados em sala de aula, buscando aprimorar sua atuação de maneira contínua. Todavia, a imposição excessiva de modelos e protocolos pautados na racionalidade técnica pode limitar essa reflexividade, transformando o educador em um mero executor de tarefas pré-estabelecidas.

Dessa forma, a autonomia docente, que deveria ser um pilar fundamental na construção de um ambiente educacional enriquecedor, torna-se vulnerável sob a influência exacerbada da racionalidade técnica. A tendência à

homogeneização das práticas e à ênfase desmedida em avaliações quantitativas tende a engessar a capacidade do professor de explorar abordagens inovadoras, de adaptar-se aos diferentes ritmos de aprendizado e de estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Quando a autonomia docente é tratada na Educação a Distância, logo depare-se com um dilema contemporâneo que permeia as fronteiras da pedagogia virtual. A autonomia, entendida como a capacidade do educador de tomar decisões embasadas em sua expertise e intuição, é uma mola propulsora da excelência educativa. No entanto, a crescente demanda por eficiência e resultados quantificáveis, característica da racionalidade técnica, pode obscurecer esse ideal.

O professor, outrora detentor do leme educacional, pode encontrar-se agora em um cenário onde o currículo é predeterminado por algoritmos e os métodos instrucionais são rigidamente delineados por métricas de desempenho. A EaD, com suas ferramentas digitais e plataformas interativas, promete acessibilidade e flexibilidade, mas há o risco sutil de que a tecnologia, em vez de empoderar, subjugu a voz do educador. A interação face a face, tão vital para o diálogo construtivo, pode ceder espaço a fóruns padronizados e avaliações automatizadas. A autonomia docente, nesse contexto, é confrontada com a tarefa de resistir à homogeneização e manter o espaço para a criatividade e a adaptação às necessidades individuais dos alunos.

A abordagem equilibrada reside na compreensão de que a tecnologia é uma ferramenta a ser hábil e reflexivamente empregada, e não um mestre que determina os rumos da educação. Ainda que a racionalidade técnica tenha seu papel, é essencial preservar a singularidade do professor como um guia intelectual que desperta a curiosidade e nutre o pensamento crítico. Ao capacitar o docente a incorporar a tecnologia de forma orgânica ao processo de ensino, pode-se transcender as armadilhas da padronização excessiva.

Nesse contexto, a era da EaD e da tecnologia educacional, a autonomia docente deve ser mais do que um ideal 'romântico' é uma necessidade premente. Ao resguardar a capacidade do professor de moldar o ambiente de aprendizado com discernimento e sensibilidade, investindo na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Outro fator crucial é a redefinição do papel do professor na EaD. O educador não deve ser visto apenas como um transmissor de informações, mas como um facilitador que guia os estudantes na jornada do aprendizado autônomo. Através de estratégias de orientação individualizada, feedback construtivo e estímulo ao pensamento crítico, o professor pode auxiliar os alunos a navegar pelo currículo de forma mais significativa, auxiliando-os a superar obstáculos e a compreender os conteúdos de maneira profunda.

Contudo, é possível contornar essa ilusão e fortalecer a autonomia na EaD. Isso requer uma abordagem pedagógica cuidadosamente elaborada, na qual o papel do professor se transforma de um mero transmissor de informações para um facilitador ativo do aprendizado. É necessário oferecer um suporte claro e eficaz aos estudantes, orientando-os na navegação pelo ambiente virtual e incentivando a colaboração e o debate por meio de fóruns e outras ferramentas interativas. Além disso, a avaliação deve ser repensada para enfatizar a aplicação do conhecimento em situações do mundo real, incentivando assim a autonomia autêntica.

Portanto, a autonomia ilusória evidencia a premente necessidade de uma reavaliação profunda da educação contemporânea. O educador não deve se limitar ao papel de mero executor de metodologias padronizadas, mas sim, se tornar um agente transformador que habilite os educandos a se tornarem pensadores independentes e proativos na sociedade. A genuína autonomia não se configura como um ponto culminante, mas sim como uma jornada contínua de aprendizado, na qual o professor desempenha um papel fundamental ao guiar, dialogar e fomentar uma mentalidade crítica e autônoma nos alunos.

5.3 - Autonomia ou emancipação docente? O papel do professor na EaD

No vasto universo da educação, uma constante reflexão permeia os corredores das instituições de ensino: a busca por autonomia ou emancipação docente? Ambos os termos carregam consigo a promessa de um cenário educacional mais enriquecedor, no qual professores desempenham um papel crucial na formação de mentes curiosas e engajadas. No entanto, para compreender plenamente essa dicotomia, é necessário examinar suas nuances e impactos na prática pedagógica.

A autonomia docente pode ser vista como o poder concedido ao educador de tomar decisões relacionadas ao planejamento curricular, métodos de ensino e avaliação (Contreras, 2012). Nesse contexto, o professor atua como um líder intelectual, adaptando-se às necessidades e interesses de seus alunos, abrindo espaço para a criatividade e inovação. A autonomia permite que os educadores explorem diferentes abordagens pedagógicas, experimentem novas tecnologias e adaptem o conteúdo às realidades sociais e culturais dos estudantes.

Por outro lado, a emancipação docente vai além da autonomia, abordando questões mais profundas e sistêmicas. Trata-se de capacitar os professores a serem agentes transformadores em suas próprias carreiras e na educação como um todo (Freire, 2011). A emancipação encoraja os educadores a se engajarem na pesquisa educacional, a questionarem as normas estabelecidas e a desafiar paradigmas ultrapassados. Ela não apenas permite que os professores exerçam sua autonomia, mas também os impulsiona a assumirem um papel ativo na definição das políticas educacionais e na melhoria dos sistemas de ensino.

O universo do ensino é um terreno fértil, onde as sementes do conhecimento são semeadas, cultivadas e, com o tempo, florescem em mentes ávidas por saber. A figura do educador não se limita a um mero transmissor de informações, mas assume o papel de um arquiteto de sonhos, um catalisador de potencialidades. Nesse contexto, a emancipação docente não é uma linha de chegada, mas sim um horizonte em constante mutação.

A busca pela emancipação docente requer uma mudança cultural e estrutural no cenário educacional. Isso envolve a valorização do profissionalismo docente, a criação de espaços para a colaboração e o compartilhamento de melhores práticas, além do incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional. A emancipação exige que os professores se tornem líderes educacionais, advogando por uma educação inclusiva, crítica e centrada no aluno.

A autêntica emancipação docente transcende a rigidez das fórmulas prontas e abraça a fluidez das experimentações. A sala de aula se transforma em um laboratório, onde teorias se entrelaçam com realidades, e o processo de ensino e aprendizagem se torna uma dança harmoniosa entre mestre e aluno. O educador, como um alquimista moderno, funde o conhecimento consolidado com

a chama da curiosidade, dando origem a um elixir que nutre mentes e corações sedentos por compreensão.

No entanto, a escolha entre autonomia e emancipação não deve ser encarada como uma dicotomia rígida. Esses dois conceitos podem se entrelaçar e se complementar, criando um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor. A autonomia pode ser um primeiro passo para a emancipação, à medida que os educadores ganham confiança para questionar o status que se envolvem em diálogos construtivos sobre as políticas educacionais. Ou seja:

A própria aspiração à emancipação não é interpretada como a conquista de um direito profissional individual, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformador (Contreras, 2012, p. 204).

A busca pela autonomia ou emancipação docente é uma jornada que exige reflexão, comprometimento e ação coletiva. Quando professores são capacitados a tomar decisões informadas e a desafiar as fronteiras do conhecimento, a educação floresce e se transforma em um poderoso instrumento de mudança social. Portanto, o futuro da educação reside na sinergia entre a autonomia individual e a emancipação coletiva, onde os professores são verdadeiros arquitetos de um mundo educacional mais justo e inspirador.

No que tange a Educação a Distância, a discussão sobre autonomia profissional e emancipação docente ganha uma dimensão ainda mais intrigante e premente. Enquanto a autonomia pode ser um fator fundamental na busca por um ensino de qualidade, é na frente da emancipação que encontra-se uma encruzilhada crucial, especialmente quando confrontada com o desafio da racionalidade técnica.

A EaD, com seus avanços tecnológicos e plataformas digitais, muitas vezes traz consigo a promessa de eficiência e alcance massivo. No entanto, essa abordagem pode inadvertidamente inclinar-se para uma visão excessivamente orientada por critérios técnicos, relegando o papel do educador a um executor passivo de protocolos preestabelecidos. Essa racionalidade técnica, embora possa aumentar a padronização e a escala, também pode minar a essência da emancipação docente.

O cerne da emancipação docente está na capacidade do educador de envolver os alunos de maneira ativa, de se adaptar às suas necessidades individuais e de incitar o pensamento crítico. No entanto, quando a lógica tecnológica prevalece, existe o risco de que o foco se desvie do desenvolvimento integral dos alunos para a mera entrega de conteúdo, em um formato muitas vezes impessoal e descontextualizado.

É essencial abordar a racionalidade técnica na EaD de maneira cuidadosa e equilibrada. Enquanto a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para ampliar o acesso à educação, não deve-se esconder a singularidade do relacionamento professor-aluno. A emancipação docente requer a habilidade de navegar pelo universo digital com sensibilidade, de modo a preservar a conexão humana e o compromisso com a excelência educacional.

A emancipação docente na EaD exige uma constante reflexão sobre como incorporar os recursos digitais de maneira aprimorada, enquanto se mantém firme na busca pelo desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. Afinal, a verdadeira emancipação não reside apenas na disseminação de informações, mas na capacidade de capacitar os alunos a se tornarem pensadores autônomos, questionadores críticos e cidadãos engajados em uma sociedade em constante mudança.

A racionalidade técnica que reside na EaD pode ser combatida a partir da emancipação docente, que emerge como um farol orientador. Ela é uma viagem incessante rumo ao enriquecimento mútuo, onde educadores e alunos se convertem em exploradores do conhecimento. A emancipação não está apenas na transferência de conteúdo, mas na habilidade de criar um ecossistema de aprendizado onde os alunos são incentivados a questionar, criar e moldar sua própria trajetória educacional.

À medida que se percorre o desafiante e recompensador trajeto de transcender a racionalidade técnica na EaD, emerge um cenário repleto de promissoras possibilidades. A confluência entre a autonomia e a emancipação docente, aliada a uma abordagem criativa e humanizada da tecnologia, abre as portas para uma nova era de ensino e aprendizagem.

A jornada rumo à superação da racionalidade técnica é um chamamento para uma revolução educacional. Trata-se de um convite para ir além das limitações das abordagens mecânicas e unidimensionais, acolhendo a riqueza

da diversidade de aprendizado. A autonomia do educador, orientada pela visão da emancipação, é a força propulsora que os impulsiona a explorar novas fronteiras pedagógicas.

Nesse contexto, a interação entre educador e aluno floresce como uma harmoniosa sinfonia de descoberta compartilhada. A tecnologia se transforma em uma ferramenta de capacitação, ampliando as vozes dos educadores e alunos, e criando um ambiente onde o pensamento crítico, a colaboração e a autodireção são fomentadas.

Ao trilhar esse percurso, não somente a forma de ensinar e aprender é transformada, mas também se erige um sólido alicerce para a sociedade do porvir. Uma sociedade que valoriza não somente a aquisição de conhecimento, mas também a habilidade de aplicá-lo de maneira significativa e inovadora. Uma sociedade onde a tecnologia é uma poderosa aliada, mas que não subjuga a essência humana da educação.

Sendo assim, a superação da racionalidade técnica na EaD é uma jornada de constante evolução, um convite à coragem de desafiar o estado atual das coisas e abraçar a mudança. À medida que educadores e alunos se unem nesta busca, novos horizontes de aprendizado enriquecedor se abrem, onde a autonomia e a emancipação docente se convertem em faróis orientadores para um futuro educacional mais inclusivo, vibrante e transformador.

5.4 - Autonomia docente e a flexibilização do currículo na EaD

Dentre as várias estruturas pedagógicas que a educação possui, o currículo constitui-se de uma poderosa ferramenta associada à estrutura dos cursos realizados por determinada instituição de ensino. Para além dessa compreensão, Goodson (2018) compreende dentre várias esferas do currículo, uma estrutura sobre a construção social, partindo do entendimento que o currículo possui enfoque integrador, busca na educação e na sociedade uma realidade concreta entre o nível pré-ativo e interativo.

Ademais, a construção social do currículo deve ser estruturada e pensada de forma que possa ser reconhecido a complexidade das ações existentes no meio social, contendo dinamicidade sobre a interativa relação e aplicação com o

ser, relacionando a teoria com a prática a partir de uma consciência contextualizada de forma crítica e emancipatória (Goodson, 2018).

Partindo dos desafios lançados sobre a autonomia docente e as limitações impostas pelo sistema educacional, relacionar o currículo sob uma perspectiva social e integradora na EaD é um ponto sensível a ser discutido. Segundo Contreras (2012), a desvalorização docente limita a partir do processo de proletarização e da deterioração das condições do trabalho, incidindo a perda do controle pelo docente, isto é, a autonomia do professor vai se reduzindo até chegar em sua totalidade, inferindo-se diretamente na adoção de um currículo flexível e animado pela racionalidade técnica.

A autonomia docente reflete diretamente na possibilidade de fortalecer o currículo, havendo a necessidade de investimentos e valorização docente, tendo em vista que “o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade” (Moreira, 2012, p. 28).

No entanto, essas premissas apesar de reverberar em um contexto amplo da educação, quando tratado na EaD a situação tende a ficar mais dificultosa e complexa. O sistema de acumulação flexível que atinge a modalidade também reconhece o currículo como parte desse sistema, assim como a própria autonomia docente (Kuenzer, 2016)

A flexibilização do currículo na EaD traz em seu cerne o regime da acumulação flexível dos processos educacionais, pois assim, as organizações curriculares generalistas se apresentem como solução, por exemplo: a aprendizagem flexível se amplifica nas comunidades de aprendizagem, formada por grupos de interesses, geralmente por professores.

Se justifica pela mudança curricular onde um único modelo é inserido no cotidiano de diversos alunos com diferentes trajetórias, aversão ao conteudismo e a centralização do professor como protagonista do ensino. Defendendo uma organização curricular flexível, com diálogo e valorização do aluno como sujeito crítico e não apenas como receptor de conteúdo, destacando a aprendizagem colaborativa e o conhecimento sólido (Kuenzer, 2016).

Não somente na EaD, a flexibilização do currículo reverbera em outras modalidades da educação, juntamente com essa flexibilização, a autonomia

docente vai se extinguindo e a racionalidade técnica apoiada por Instituições bancárias, a exemplo disso a fundação Unibanco foi um dos defensores da nova BNCC uma vez que essa oportuniza a flexibilização curricular do Ensino Médio, propondo 60% de conteúdos comuns e os demais 40% serão definidos por cada sistema de ensino, conduzindo uma suposta escolha do aluno, caracterizando a flexibilização e contemplando conhecimentos vinculados a pretensão do aluno como: ensino técnico ou área de conhecimento pretendida.

Outro ponto importante sobre a autonomia docente e a flexibilização do currículo na EaD é o conceito de comunidade aprendizagem, Segundo Kuenzer (2016) essa ideia curricular implica o deslocamento do professor e do conteúdo. De forma que, se envolva, participe pesquise, interaja e crie com a mediação de algum orientador.

O professor deixa de ser o mediador do conhecimento e passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso em parceria com especialistas em tecnologia. Importante frisar que a relação presencial passa ser substituída pela tutoria a fim de acompanhar o aprendizado do aluno.

A concepção da flexibilização do currículo seria resultado do avanço tecnológico, no entanto, suas raízes estão interligadas desde o regime da ideologia pós-moderna e todo processo histórico que a EaD sofreu, com isso, a autonomia docente na modalidade a distância vai basicamente se extinguindo e o currículo se transforma em um mecanismo engessado que entrega apenas um produto da tecnologia digital, sem ao menos importar com uma estrutura social e crítica.

No que tange os impactos diretamente na autonomia docente, a flexibilização do currículo carrega implicações nas atividades docente, suas ações são limitadas não sendo mais reconhecido como sujeito transformador, mas sim, como alguém que executa suas funções a partir de um processo estruturado conforme traz os arranjos da racionalidade técnica e o regime de acumulação flexível.

Diante das preposições que a flexibilização do curricular traz, Contreras (2012) aponta argumentos e reflexões que auxilia no combate desse modelo, ascendendo a autonomia docente e redesenhando a EaD, isto é: “um currículo não é uma especificação que se limita a ser implantada na aula. O currículo

necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza" (Contreras, 2012, p. 131).

Portanto, faz-se necessário a superação dos modelos flexíveis encontrados na EaD, ademais, a autonomia docente deve-se fazer presente na modalidade, mesmo compreendo a necessidade da utilização tecnologia, essa proposta tecnicista inflada por uma racionalidade vazia e tecnológica não supera a mediação docente, para tanto, o currículo na EaD deve ser um instrumento social, humanizador que prepara o sujeito de forma integral para a vida.

6 - O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta seção, é apresentada a importância do currículo na Educação a Distância (EaD), visto que ele desempenha um papel fundamental na organização e no processo de aprendizagem dos indivíduos. Na primeira subseção, são exploradas algumas das tensões e transformações que os processos curriculares enfrentam na EaD. A segunda subseção traz uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a maneira como as políticas curriculares se entrelaçam com os interesses mercadológicos, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Na terceira subseção, aborda-se a teoria crítica do currículo, ressaltando a necessidade de sua construção para alcançar uma sociedade democrática e justa. Por fim, na quarta subseção, destaca-se a importância da teoria crítica do currículo na EaD e seu impacto na modalidade.

6.1 - Tensões e transformações: os processos curriculares em sua amplitude

Na trajetória da educação, o currículo assume um papel essencial ao guiar e orientar o caminho do conhecimento transmitido e recebido nas instituições educacionais. Ele não é uma simples lista de conteúdo, mas sim um complexo campo de construção de saberes e significados que se manifestam em diversas dimensões de realização. Todavia, a trajetória dos processos curriculares não se desenrola alheia às influências e determinações que emergem do espaço legitimador dos discursos e das práticas pedagógicas.

O currículo, longe de ser um mero conjunto estático de disciplinas, reflete as concepções ideológicas, culturais e políticas de uma sociedade em determinado momento histórico (Moreira, 2013). Ele se configura, portanto, como um espelho que reflete as convicções e aspirações que balizam a formação de futuras gerações. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a implementação do currículo são permeados por escolhas valorativas e políticas, com possíveis resistências e embates entre diferentes atores sociais.

Ao compreender a centralidade da prática nos estudos curriculares, torna-se imprescindível refletir sobre o papel dos educadores como agentes ativos na construção e desconstrução de conteúdo, métodos e abordagens. O engajamento docente nesse processo, pautado em uma visão crítica e reflexiva,

abre caminhos para a reelaboração do currículo, adaptando-o aos anseios e necessidades dos alunos, bem como aos desafios contemporâneos.

A dimensão democrática do currículo surge como outra questão primordial a ser considerada. A pluralidade de vozes e perspectivas é um patrimônio a ser valorizado no contexto educacional. A diversidade cultural e social presentes nas salas de aula demanda um currículo aberto, capaz de acolher as múltiplas identidades e experiências dos estudantes, possibilitando o reconhecimento e respeito às suas origens e trajetórias.

Para efetivar a transformação do currículo, é fundamental que haja uma ampla participação de todos os envolvidos no processo educativo: docentes, discentes, famílias e comunidade. Essa coletividade fortalece a voz daqueles que, por vezes, são marginalizados no cenário educacional, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa.

Dentre as várias estruturas pedagógicas que a educação possui, o currículo constitui-se de uma poderosa ferramenta associada à estrutura dos cursos realizados por determinada instituição de ensino. Sacristán (1999), destaca a importância do currículo como um elemento central no processo educativo, definindo-o como “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (Sacristán, 1999, p. 61).

O currículo também pode ser considerado como ferramenta social pela qual o sujeito expressa sua visão de mundo, seus valores e objetivos, revelando suas escolhas e preferências em termos de formação e experiência profissional. Para tanto, Goodson (2018) compreende, dentre várias esferas do currículo, uma estrutura sobre a construção social, partindo do entendimento de que o currículo possui enfoque integrador e busca na educação e na sociedade uma realidade concreta entre o nível pré-ativo e interativo.

Nesse sentido, o currículo pode ser visto como uma manifestação da liberdade e da autonomia individual, que permite ao ser humano buscar e perseguir seus objetivos e projetos de vida. A construção social do currículo deve ser estruturada e pensada de forma que possa reconhecer a complexidade das ações existentes no meio social, contendo dinamicidade sobre a interativa relação e aplicação com o ser, relacionando a teoria com a prática a partir de

uma consciência contextualizada de forma crítica e emancipatória (Goodson, 2018).

Ademais, a construção social do currículo deve ser estruturada e pensada de forma que possa ser reconhecida a complexidade das ações existentes no meio social, contendo dinamicidade sobre a interativa relação e aplicação com o ser, relacionando a teoria com a prática a partir de uma consciência contextualizada de forma crítica e emancipatória (Goodson, 2018).

Em uma perspectiva dialética, pode-se argumentar que as visões de Goodson (2018) e Sacristán (1999) não são mutuamente excludentes, mas complementares. Destaca-se, assim, a importância de se levar em conta as experiências e perspectivas dos estudantes na construção do currículo, além de enfatizar a necessidade de se pensar o currículo em termos de sua função social e política. Ambos os autores defendem uma abordagem crítica e histórica do currículo, e destacam a importância de pensar o currículo como um fenômeno dinâmico e coletivo, que está em constante transformação.

Nessa perspectiva, o currículo se transforma em uma construção social, ou seja, ele é produzido e construído por diferentes atores sociais, em um processo que envolve relações de poder, disputas políticas e culturais, e reflexões sobre as necessidades e interesses da sociedade (Goodson, 2018). Além disso, reflete as visões e valores dos diferentes agentes sociais envolvidos no processo. Essas escolhas podem incluir, por exemplo, quais conteúdos serão ensinados, quais habilidades e competências serão desenvolvidas, como os estudantes serão avaliados, entre outros aspectos (Sacristán, 1999).

O currículo educacional, em seu desenvolvimento e implementação, é permeado por uma complexa teia de elementos que transcendem os aspectos puramente acadêmicos. Não é mais possível conceber o currículo dissociado de sua natureza social, uma vez que nele convivem e disputam diferentes fatores, sejam eles lógicos, epistemológicos, intelectuais ou sociais, incluindo aqueles considerados "menos nobres" e "menos formais".

Conforme advertido por Silva (*apud* Goodson, 2002, p. 8), "o currículo não é constituído de conhecimentos considerados válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos". Ou seja, na construção do currículo estão presentes fatores diversos, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, além de necessidades de legitimação e controle. Nesse contexto, há

também propósitos de dominação, muitas vezes motivados por fatores ligados à classe social, raça e gênero. Essas influências se entrelaçam e podem moldar os conteúdos, as metodologias e as abordagens adotadas no ambiente educacional.

É fundamental reconhecer que o currículo não se reduz a uma mera transmissão de conhecimentos tidos como universais e absolutos. Ao contrário, ele é construído socialmente e carrega em si uma dimensão de valorização e legitimação de saberes específicos, muitas vezes vinculados a grupos dominantes. Dessa forma, os conhecimentos selecionados e validados no currículo não são apenas resultado de critérios acadêmicos, mas também refletem as escolhas e interesses presentes na sociedade.

Ao considerar a natureza social do currículo, torna-se imprescindível refletir sobre as dinâmicas de poder que permeiam sua construção e os possíveis efeitos de exclusão e marginalização de grupos minoritários. A partir desse olhar crítico, é possível perceber a necessidade de promover uma educação mais inclusiva e emancipadora, capaz de valorizar a diversidade de conhecimentos e experiências culturais presentes na sociedade.

O enfrentamento dos desafios atuais requer uma abordagem que vá além da mera transmissão de conteúdos e que estimule o pensamento crítico e reflexivo. O currículo deve incentivar o debate e a compreensão dos conflitos sociais, bem como a construção de uma visão mais ampla e sensível das questões que permeiam tal realidade.

Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como uma construção social complexa, moldada por uma variedade de fatores que vão além dos aspectos puramente acadêmicos. Compreender essa dinâmica e promover uma visão crítica e inclusiva do currículo são passos essenciais para a construção de uma educação mais justa e plural, que valorize e respeite a diversidade de saberes e experiências presentes a partir da autonomia docente na sociedade contemporânea.

6.2 - Política curricular nacional em atendimento de interesses mercadológicos nacionais e internacionais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento curricular que vai além de simples orientações e sugestões de conteúdos para as escolas brasileiras. Ela estabelece, de forma central, o que é considerado essencial ao currículo, definindo o perfil dos estudantes que se deseja formar.

Contudo, é importante destacar que essa escolha não ocorre de maneira neutra, mas sim como resultado de uma clara opção político-ideológica alinhada aos critérios educacionais estabelecidos por agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), às quais o Ministério da Educação brasileiro se encontra vinculado.

Segundo Ferreira e Acioly (2020), a BNCC não é apenas um parâmetro de trabalho, mas sim uma decisão política que reflete um modelo padronizado de educação, atendendo às exigências dessas entidades transnacionais e suas políticas de avaliação em larga escala. Essa abordagem, de forma mais incisiva, acaba por se converter em um instrumento de formação da mão de obra produtiva do país.

Dourado e Siqueira (2019) complementam esse ponto de vista, destacando que a BNCC possui um modelo de educação que retoma princípios da "Teoria do Capital Humano". Nessa perspectiva, o foco da educação está nas finalidades do processo de desenvolvimento humano e econômico, sendo os grupos de estudantes preparados para serem aproveitados no mercado de trabalho.

Essa vinculação da BNCC com diretrizes internacionais e conceitos como a "Teoria do Capital Humano" gera discussões e debates acerca da autonomia da educação nacional. Alguns questionam se esse alinhamento pode afetar a diversidade cultural e as particularidades do contexto brasileiro, priorizando, em vez disso, um modelo educacional mais voltado para as necessidades do mercado global. O próprio documento demonstra seu posicionamento afirmando que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito

federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Como estratégia alinhada ao cumprimento de algumas das metas do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído em 2014, a BNCC teve sua concepção iniciada em 2015 com o propósito de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens ao longo da Educação Básica. Esse processo envolveu a análise de documentos curriculares vigentes nos estados, além de consulta pública e realização de seminários estaduais para avaliar duas versões preliminares, resultando, assim, na formulação da terceira versão.

A BNCC, como currículo oficial nacional, foi oficialmente instituída em 2017 e implementada na Educação Básica a partir do Ensino Fundamental em 2018. No entanto, é relevante destacar que essa Base reflete práticas de poder e atribuição de sentidos e significados, uma vez que o currículo não se restringe somente a um conjunto de conhecimentos e habilidades neutras, mas é uma construção que sofre influência e exerce influência nas relações de poder presentes na sociedade.

De acordo com Lopes e Macedo (2016), o currículo é um discurso que constrói a realidade, governa e projeta a identidade das pessoas, produzindo sentidos. Ele é moldado pela interseção de diferentes discursos sociais e culturais, o que torna o processo de definição curricular permeado por disputas entre políticas curriculares que ocorrem com frequência. Além disso, a relação entre currículo e poder social e econômico é uma característica intrínseca, influenciando direcionamentos educacionais conforme os interesses e perspectivas de diversos atores sociais.

Essa concepção do currículo como prática discursiva de poder social e econômico leva à reflexão sobre como as escolhas curriculares podem estar vinculadas a determinadas visões de mundo, ideologias e interesses. Portanto, é fundamental que a construção e a implementação da BNCC sejam pautadas por um diálogo amplo e democrático, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Apenas dessa forma será

possível promover uma educação mais inclusiva, diversa e que atenda às necessidades e realidades dos estudantes e da sociedade em geral.

É importante considerar que a BNCC está imbuída pela racionalidade técnica, isto é, a BNCC orienta o trabalho com os componentes curriculares através do ensino por competências, sendo o resultado de uma combinação de fatores, incluindo a pressão social e a influência do contexto mercadológico. Segundo Barbosa, Lastória e Carniel:

Há uma pressão internacional para esta reformulação por considerar o ensino por disciplinas como um conhecimento fragmentado, academicista, individualista, pouco relevante e pouco atrativo aos alunos. O ensino por competências na BNCC é entendido como um modo de possibilitar conhecimentos práticos (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019, p. 517).

Nesse contexto, compreende-se que a BNCC traz em seu cerne a idealização da racionalidade técnica, a partir de várias decisões baseadas no sistema político dominante, com estratégias e intervenções guiadas por uma determinação ideológica, ou seja, “[...] não é sem razão que o currículo é definido por uma hierarquia de conhecimentos, distribuídos segundo uma escala acadêmica de prestígio, visível na análise dos planos curriculares dos ensinos básicos [...]” (Pacheco, 2005, p. 60).

Desse modo, a implementação da BNCC traz uma preocupação mais acentuada com a definição dos conteúdos a serem ensinados do que com o estímulo ao questionamento crítico das temáticas e à verdadeira finalidade do currículo no processo de ensino e aprendizagem. Ao enfatizar uma visão conteudista do ensino, a BNCC priorizou uma abordagem cronológica, linear e factual, deixando em segundo plano a necessária análise crítica e contextual que o currículo possui. Essa perspectiva pode restringir a capacidade dos estudantes de compreender a complexidade e a pluralidade, impedindo-os de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo tão essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Além disso, é importante destacar que a BNCC traz em sua raiz a racionalidade técnica, pautada na ideia de que a definição de conteúdos padronizados e objetivos mensuráveis é o caminho para alcançar uma educação mais eficiente e homogênea. Esse enfoque consegue limitar a liberdade

pedagógica dos educadores e negligenciar a importância do contexto e da diversidade presentes em cada realidade educacional. É fundamental, portanto, equilibrar a busca por uma estrutura curricular consistente com a valorização do pensamento crítico, da criatividade e do protagonismo dos estudantes, para que a BNCC se torne efetivamente uma ferramenta curricular de aprimoramento do ensino, respeitando a pluralidade cultural e social do Brasil, sob um viés emancipatório.

6.3 - A teoria crítica do currículo: uma perspectiva para a construção de uma sociedade democrática e justa

A década de 1970 marcou o surgimento da Teoria Crítica do Currículo, resultado de estudos sociológicos que questionaram o caráter prescritivo do currículo, sua suposta neutralidade e sua análise desvinculada do contexto social mais amplo. Essa abordagem crítica sustenta a crença de que a escola desempenha um papel fundamental na ressignificação da sociedade, visando torná-la mais democrática e justa (Moreira, 2013).

A Teoria Crítica do Currículo se desenvolveu em fases ao longo das décadas de 1970 a 1990, refletindo um movimento de crítica às abordagens tradicionais e reificadas da educação. Em seu cerne, está a concepção do currículo como uma política cultural, ou seja, uma arena onde se estabelecem relações de poder, interesses e valores que moldam a formação dos indivíduos e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A perspectiva crítica parte do pressuposto de que o currículo não é neutro, mas carrega consigo uma carga ideológica que reflete as relações de poder presentes na sociedade. Ao destacar o aspecto político e cultural do currículo, a Teoria Crítica busca desvelar as ideologias que podem estar embutidas nos conteúdos escolares, nas práticas pedagógicas e nas formas de avaliação. Essa análise crítica visa possibilitar a conscientização dos estudantes e educadores acerca dos processos de dominação e exclusão presentes no ambiente educacional.

Um dos principais pontos abordados pela Teoria Crítica do Currículo é a questão da seletividade social. A escola, ao reproduzir determinados valores culturais e conhecimentos considerados dominantes, pode acabar reforçando as

desigualdades e perpetuando as estruturas de poder existentes na sociedade. A teoria crítica questiona a universalidade dos conhecimentos transmitidos, propondo uma abordagem mais plural e inclusiva que valorize as diversas culturas e saberes presentes na sociedade.

Além disso, a Teoria Crítica do Currículo busca promover a autonomia dos sujeitos e a capacidade de questionamento e reflexão sobre a realidade. A escola, nessa perspectiva, deve estimular a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de transformar a sociedade de forma consciente e engajada. Essa abordagem visa superar o papel tradicional da escola como mera transmissora de conhecimentos e preparadora para o mercado de trabalho, buscando, em vez disso, uma formação que desenvolva o pensamento crítico, a criatividade e o senso de responsabilidade social.

A construção de uma sociedade mais democrática e justa passa, portanto, pela ressignificação do currículo e da prática educativa. A Teoria Crítica do Currículo oferece uma perspectiva fundamental para esse processo, ao destacar a importância de questionar as estruturas de poder, promover a diversidade cultural e desenvolver uma educação emancipatória e transformadora.

Para endossar esse pensamento, Sacristán destaca a complexidade que transcende os processos curriculares e assevera que **“a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam”** (Sacristán, 1998, p. 21, grifo nosso).

A Teoria Crítica do Currículo está intrinsecamente ligada ao compromisso com uma prática transformadora. Essa abordagem pedagógica busca promover uma educação comprometida com a justiça social, a luta contra as desigualdades, opressões e marginalizações presentes na sociedade. Os educadores que adotam essa perspectiva têm a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também de desenvolver, juntamente com os alunos, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que circundam a escola (Giroux, 1987).

Os professores, ao abraçarem a Teoria Crítica do Currículo, assumem um papel fundamental como agentes de mudança e construtores de consciência crítica nos estudantes. Eles devem ir além do papel tradicional de transmissores de informações, tornando-se facilitadores do pensamento crítico-reflexivo e

questionador dos alunos. Essa postura requer uma compreensão profunda das circunstâncias em que ocorre o ensino, bem como das complexidades e desafios enfrentados pelos estudantes em seu contexto social.

O compromisso com uma prática transformadora implica não se ater apenas aos conteúdos acadêmicos, mas também em abordar questões sociais, culturais e políticas relevantes para os alunos. Os professores devem incentivar o diálogo e a reflexão crítica sobre temas como a diversidade, a inclusão, os direitos humanos e a preservação do meio ambiente. Dessa forma, os estudantes podem compreender sua própria realidade e a dos outros, ampliando sua capacidade de empatia e sua consciência sobre a importância de agir em prol do bem comum.

A prática transformadora também envolve a criação de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores, onde todas as vozes e perspectivas sejam valorizadas. Os professores devem estimular a participação ativa dos alunos, incentivando-os a expressar suas opiniões, ideias e experiências. Isso fortalece a autoestima dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de uma identidade mais sólida e autônoma.

Além disso, a prática transformadora deve estar conectada ao contexto social mais amplo. Os professores são chamados a estimular a reflexão sobre as estruturas de poder presentes na sociedade e a atuar como agentes de mudança em suas comunidades. Eles podem promover ações coletivas, como projetos sociais e atividades de voluntariado, que busquem enfrentar problemas e desafios enfrentados pela comunidade local.

Na esteira desta reflexão, observa-se que a prática de planejamento curricular é uma atividade complexa e dinâmica, influenciada pelo contexto histórico e pelas interações entre diversos atores escolares. Como já mencionado, professores e professoras desempenham um papel essencial nesse processo, mas não são os únicos responsáveis pelo currículo. O currículo é resultado de um sistema de produção que envolve filtragem, validação e mediação de diversos elementos.

Sacristán (1998) ressalta que os professores estão constantemente em um estado de conflito ao tomar decisões, fazer escolhas e optar por determinados caminhos curriculares. Isso mostra que a prática curricular não deve ser vista como um mero condicionante fixo, mas sim como uma ação

reflexiva e interativa, em que diferentes atores contribuem para moldar o currículo.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância da participação de todos os envolvidos no planejamento curricular. Além dos professores, outros atores escolares têm relevante papel nesse processo, como gestores, alunos, familiares e a comunidade em geral. Ao considerar essas vozes e perspectivas diversas, é possível enriquecer o currículo e torná-lo mais contextualizado e significativo para todos os envolvidos.

A prática de planejamento curricular deve, portanto, ser encarada como uma construção coletiva, permeada por reflexões, debates e trocas de conhecimento. Essa abordagem colaborativa pode contribuir para a criação de um currículo mais flexível, inclusivo e alinhado com as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Diante do complexo sistema de produção curricular, os professores assumem um papel de mediadores entre o currículo oficial e as realidades e necessidades de seus alunos. Isso requer habilidades pedagógicas, conhecimento teórico e um olhar sensível para entender as singularidades de cada contexto educacional.

Nesse sentido, a Teoria Crítica pode inspirar a criação de atividades de aprendizagem mais contextualizadas, que relacionem os conteúdos teóricos aos desafios e questões da sociedade contemporânea. A prática de planejamento do currículo é um processo interativo e em constante evolução, no qual os professores desempenham um papel fundamental, entender a complexidade desse processo permite valorizar o papel dos diferentes atores escolares e trabalhar para uma educação mais contextualizada, inclusiva e significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a transformação social positiva.

6.4 - A importância da teoria crítica do currículo na educação a distância

Em tempos de desafios e instabilidades, é necessário aprofundar a preocupação com a prática pedagógica. Como bem ressalta Moreira (2013), é nesse contexto que ela se torna o motor da inovação. A busca pela superação

da crise do fetiche tecnológico requer um olhar sensível e reflexivo sobre as ações realizadas no âmbito educacional.

A inovação, por sua vez, deve estar ancorada em evidências e pesquisas que embasam as mudanças propostas. A reflexão sobre as experiências concretas e os resultados obtidos é essencial para aprimorar continuamente o currículo. É preciso, também, considerar o diálogo com outras áreas do conhecimento e os avanços tecnológicos, de modo a tornar o currículo mais dinâmico e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Diante desse contexto, pensar o currículo na EaD pode ser considerado uma ação desafiadora, tendo em vista a integração das tecnologias digitais na modalidade. Isso requer mais do que simplesmente o acesso e o domínio técnico dessas ferramentas, sendo necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica adequada para garantir seu uso significativo e efetivo no processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2012).

Ao pensar o currículo na EaD, observa-se que é preciso ter cuidados na organização e transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, além da integração com as práticas pedagógicas, a fim de criar espaços dinâmicos para a produção de conhecimento e, assim, minimizar a divisão social no acesso e uso dessas tecnologias.

No entanto, é importante destacar que o uso das TDIC não deve se limitar apenas ao seu emprego como recursos didáticos ou para reduzir custos de ensino por meio de uma disseminação em massa. Na perspectiva de uma integração efetiva, Libâneo (2012) observa que esses equipamentos tecnológicos devem ser incorporados como ferramentas que possam auxiliar a comunicação e socialização em locais distintos, sendo necessário considerar as implicações sociais, culturais e políticas das tecnologias, bem como suas limitações e potencialidades, para utilizá-las de forma consciente e eficaz no contexto educativo.

É necessário que um currículo baseado na racionalidade tecnológica enfatize a aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos voltados para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, ou da valorização da diversidade cultural e da pluralidade de saberes, caracterizando o currículo na EaD como um simples instrumento do tecnicismo ideológico.

Portanto, é fundamental que as instituições educacionais reflitam sobre as implicações da racionalidade técnica na construção do currículo e busquem adotar abordagens mais críticas e emancipatórias, que levem em consideração as diferenças culturais, as necessidades dos alunos e as questões sociais mais amplas.

Nota-se a importância de buscar um currículo que integre as tecnologias digitais com uma abordagem que reconheça o papel do sujeito na sociedade e nas relações de poder, compreendendo que a teoria crítica do currículo pode ser aplicada para analisar como os conteúdos e metodologias utilizadas reproduzem ou desafiam as hierarquias sociais, uma vez que essa teoria parte do pressuposto de que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social que reflete e reproduz as desigualdades presentes na sociedade.

Quando todo o contexto é pensado para a EaD, a Teoria Crítica do Currículo pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar e enriquecer essa modalidade educacional. Primeiramente, é importante considerar como a abordagem crítica pode contribuir para a construção de um currículo mais alinhado aos princípios de democratização e justiça social. Ao questionar as ideologias presentes nos conteúdos e práticas pedagógicas, a EaD pode evitar a reprodução de desigualdades e exclusões, garantindo uma educação mais inclusiva e acessível a diferentes grupos de estudantes.

Além disso, a Teoria Crítica do Currículo pode provocar a reflexão sobre a seletividade social na EaD. Através do destaque à valorização das diversas culturas e saberes presentes na sociedade, a modalidade pode se tornar mais plural e abrangente, reconhecendo e incorporando a diversidade de experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos. Isso pode resultar em um ambiente educacional mais enriquecedor e estimulante, capaz de promover uma maior identificação e pertencimento dos estudantes aos conteúdos abordados.

Outra questão importante diz respeito à flexibilização do currículo na EaD. Embora essa flexibilidade seja um dos pontos fortes da modalidade, possibilitando que os estudantes organizem seu próprio ritmo de estudo, é fundamental garantir que essa flexibilização não leve a um esvaziamento ou banalização dos conteúdos.

A partir da Teoria Crítica do Currículo, a EaD pode fortalecer suas práticas curriculares ao promover uma análise crítica dos elementos curriculares,

garantindo que os objetivos educacionais não sejam comprometidos, mesmo em um ambiente mais flexível e autônomo. A EaD pode incorporar metodologias participativas que incentivem o diálogo, a reflexão e a ação coletiva, estimulando o engajamento dos estudantes.

Ao pensar o currículo na EaD, é necessário ter cautela na organização e transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, bem como na integração com as práticas pedagógicas. O objetivo é criar espaços dinâmicos para a produção de conhecimento e, assim, minimizar a divisão social no acesso e uso dessas tecnologias.

É importante salientar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na EaD não deve se limitar apenas ao emprego como recursos didáticos ou para redução de custos por meio da disseminação em massa. De acordo com Libâneo (2012), esses equipamentos tecnológicos devem ser incorporados como ferramentas que auxiliam a comunicação e socialização em locais distintos, levando em consideração as implicações sociais, culturais e políticas das tecnologias, bem como suas limitações e potencialidades, para utilizá-las de forma consciente e eficaz no contexto educativo.

Uma abordagem baseada na racionalidade tecnológica enfatiza a aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos voltados para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, bem como da valorização da diversidade cultural e da pluralidade de saberes. Essa visão caracteriza o currículo na EaD como um simples instrumento do tecnicismo ideológico, negligenciando a formação integral dos estudantes.

Para combater essa tendência e promover uma educação mais crítica e emancipatória, é necessário adotar uma abordagem que reconheça o papel do sujeito na sociedade e nas relações de poder. A Teoria Crítica do Currículo, ao analisar como os conteúdos e metodologias utilizados reproduzem ou desafiam as hierarquias sociais, pode ser aplicada para desenvolver um currículo na EaD mais alinhado aos princípios de democratização e justiça social.

Assim, ao integrar a Teoria Crítica do Currículo na EaD, é possível combater a flexibilização excessiva e promover uma educação mais inclusiva, reflexiva e contextualizada. O currículo na EaD, quando desenvolvido de forma crítica e sensível às necessidades dos estudantes, pode se tornar uma poderosa

ferramenta para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Através do diálogo constante, da reflexão crítica e do compromisso com uma educação transformadora, a EaD pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Por fim, é fundamental que a EaD não perca de vista sua responsabilidade como agente de transformação social. A partir da Teoria Crítica do Currículo, a modalidade pode ser aprimorada para formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de compreender e questionar as estruturas de poder presentes na sociedade e de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, a Teoria Crítica do Currículo, ao destacar a importância da reflexão crítica sobre os conteúdos e metodologias utilizadas na EaD, pode ser uma poderosa forma de combater a racionalidade técnica que muitas vezes permeia essa modalidade educacional. Ao questionar as lógicas tecnicistas que priorizam a simples transmissão de informações e habilidades técnicas em detrimento da formação integral dos estudantes, a Teoria Crítica oferece um caminho para valorizar a diversidade cultural, a pluralidade de saberes e a capacidade de reflexão crítica dos estudantes. Dessa forma, ao incorporar os princípios da Teoria Crítica do Currículo na EaD, é possível promover uma educação mais humanizada, consciente e transformadora, que vá além do mero treinamento técnico e que efetivamente contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

7 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção de Resultados e Discussões, a ênfase está no uso do Censo EaD do ano de 2020 como base essencial para análise. Este censo é empregado como um ponto de referência para avaliar dados e tendências no âmbito da Educação a Distância. Além disso, é estabelecido um diálogo entre autores de relevância na área, a fim de promover discussões mais aprofundadas sobre os resultados obtidos.

7.1 - Reflexões sobre o futuro da Educação a Distância: o papel do docente como profissional reflexivo

Para traçar um panorama abrangente sobre a abordagem da EAD no Brasil, optou-se por um sólido método analítico: o Censo EAD.BR. Este instrumento balizador revela-se não somente uma fonte de dados, mas também uma janela para compreender a evolução e os desafios que permeiam a EaD no país. Para tanto, adotou-se a última versão publicada até o ano de 2023, sendo esta, o Censo EAD.BR - 2020

O Censo EAD.BR assume o papel de um observador atento, registrando as transformações no cenário educacional brasileiro. Por meio de suas estatísticas detalhadas, traça-se um perfil multifacetado das práticas educacionais a distância, delineando padrões de crescimento, alcance demográfico e adoção tecnológica. Cada resposta coletada e cada dado compilado servem como peças de um quebra-cabeça, revelando a complexa interação entre as instituições de ensino, os docentes, os alunos e as ferramentas digitais.

No seio dessa teia de informações, emergem *insights* que transcendem meros números. O Censo EAD.BR não se limita a ser um inventário de estatísticas, mas transforma-se em um espelho que reflete a dinâmica da educação em constante metamorfose. Ele possibilita vislumbrar não apenas o "o quê", mas também o "porquê" por trás das escolhas educacionais. As nuances presentes nos resultados apontam para tendências e desafios, revelando lacunas de acesso, áreas de excelência e possíveis direções para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Além de desempenhar seu papel como instrumento balizador, o Censo EAD.BR age como um convite à reflexão. Ao serem confrontados com as estatísticas e análises, educadores, gestores e formuladores de políticas são instigados a ponderar sobre as implicações mais amplas da Educação a Distância. As descobertas do censo alimentam debates sobre a equidade educacional, a formação docente e a utilização eficaz das tecnologias. Desse modo, é possível criar interlocuções a partir de ideias e críticas de autores que contribuem para a temática da EaD, combatendo a predominância da racionalidade técnica no currículo desta modalidade e promovendo a emancipação da autonomia docente na EaD.

A partir dessas discussões, abre-se espaço para o aperfeiçoamento constante, para a inovação informada e para a construção de um cenário educacional mais inclusivo e eficaz. Nesse sentido, o Censo EAD.BR estabelece-se como uma ferramenta importante para compreender não apenas o ponto em que nos encontramos, mas também a direção para a qual a Educação a Distância brasileira está navegando. Isso nos capacita a moldar um futuro educacional mais promissor e inclusivo.

Nesse sentido, o documento fornece algumas possibilidades em realizar reflexões sobre como a EaD está sendo compreendida por diversas instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) – nos níveis de ensino básico, técnico, de graduação e pós-graduação. Além disso, Instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres e instituições que atuam no âmbito da educação corporativa também participaram do Censo (Censo EaD.BR, 2020).

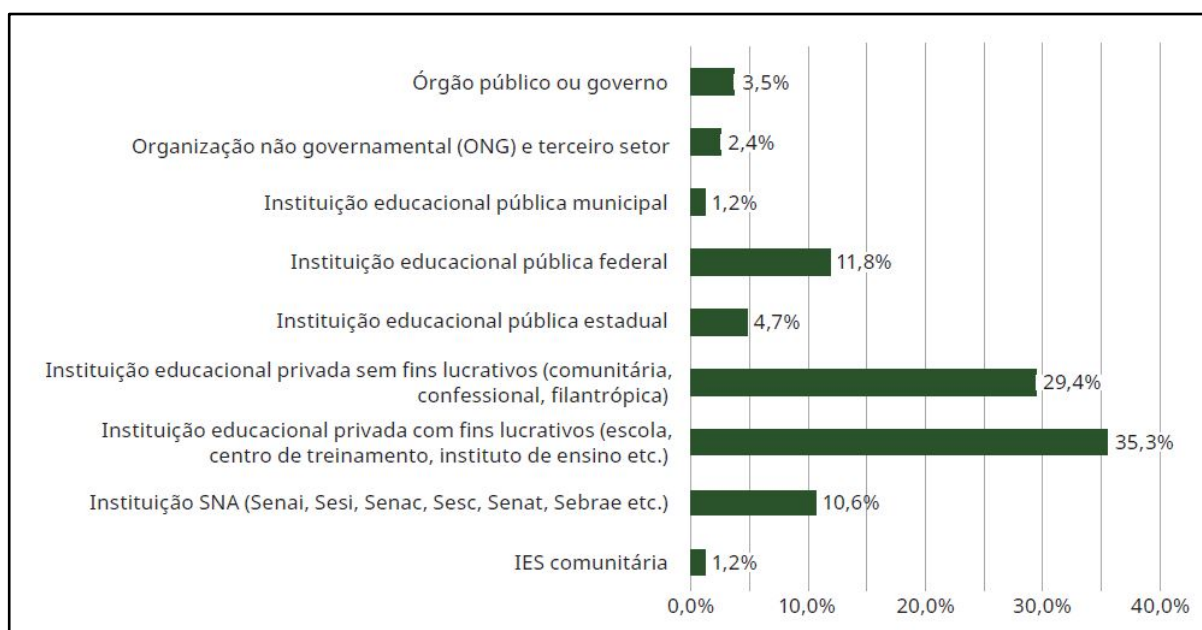
Outrossim, ressalta-se que as contribuições com o Censo “não são condicionadas por parceria com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), visto que o principal objetivo é identificar as tendências da EAD no Brasil, sem qualquer distinção entre as instituições associadas ou não” (Censo EaD.BR, 2020).

Não obstante, foram envolvidas três modalidades da EaD, isto é, cursos regulamentados totalmente a distância, que são aqueles fornecidos por uma instituição com credenciamento ou aprovados/reconhecidos por um órgão regulador a nível federal, estadual ou municipal. Cursos semipresenciais, em que as instituições disponibilizam 20 ou 40% do currículo através de aulas *online*,

classificando-os como semipresenciais ou híbridos. Cursos que não incluem carga horária *online*, mas fazem uso de tecnologia, continuam sendo categorizados como cursos presenciais, permitindo ao Censo observar o grau de integração tecnológica que as instituições de ensino superior (IES) já estão adotando, mesmo antes da pandemia. Cursos EaD não vinculados a empresas, caracterizando-os como cursos à distância que não são sujeitos a regulamentações por entidades educacionais, disponibilizados de forma aberta ao público em geral, podendo estar associados ou não a uma instituição. E por fim, os chamados cursos EaD livres, que são aqueles cursos corporativos a distância que não estão sujeitos a regulamentações de instituições educacionais, desenvolvidos para suprir as demandas de treinamento de colaboradores de empresas ou de seus clientes.

Diante disso, a figura 3 destaca o gráfico que representa as instituições participantes do Censo EaD.BR 2020, incluindo as SNA (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.).

Figura 3 - Participantes de acordo com a categoria administrativa.



Fonte: Censo EaD.BR (2020, p. 26).

Ao analisar a participação das IES, observa-se que as categorias que concentram a maior proporção de participantes são as instituições privadas com finalidade lucrativa (35,3%), seguido das instituições privadas sem fins lucrativos

(29,4%), e só depois encontra-se as instituições públicas federais (11,8%) e instituições do Sistema S – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc. (10,6%). Essas entidades representam as mais proeminentes na oferta de educação a distância no país.

Partindo desta observação, nota-se que ainda há grande interesse na modalidade pelas instituições privadas devido à sua orientação hegemônica voltada para o lucro e abordagem mercantilista, buscando capitalizar a flexibilidade da modalidade para atrair mais alunos e gerar receitas adicionais. Essas instituições também podem adotar estratégias de marketing agressivas para atrair estudantes, capitalizando a conveniência e a acessibilidade da EaD, o que, por sua vez, pode impulsionar sua presença no mercado educacional e aumentar sua participação no setor. Portanto, a natureza lucrativa e mercantilista das instituições privadas com fins lucrativos as leva a explorar ativamente as oportunidades oferecidas pela EaD para atender às suas metas financeiras e de crescimento.

Complementando os dados sobre a participação do Censo EaD.BR 2020, também participam dos programas da UAB, identificando cerca de 10,6% das instituições públicas federais, 3,5% das instituições públicas estaduais e 1,2% das instituições privadas com finalidade lucrativa. No âmbito da UNA-SUS, observa-se aproximadamente 3,5% das instituições federais.

Partindo dessa premissa, após compreender os dados iniciais do Censo EaD.BR 2020, observa-se que é inegável o avanço da tecnologia e a crescente interconexão global, a Educação a Distância emerge como protagonista no cenário educacional contemporâneo. Nesse contexto, o papel do docente transcende as fronteiras tradicionais da sala de aula, adentrando um território onde a reflexão se torna sua bússola orientadora.

O docente, antes visto como mero transmissor unidirecional de conhecimento, assume agora uma nova identidade: a de um profissional reflexivo, que navega pelas águas turbulentas da EaD, moldando não apenas o futuro do ensino, mas também a própria essência do aprendizado, compreendendo que:

É necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível

recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e considerações (Contreras, 2012, p. 118, grifo nosso).

A reflexão no âmbito da EaD reveste-se de uma importância singular. À medida que o docente mergulha na análise criteriosa de suas estratégias educacionais, ele se capacita para um contínuo aprimoramento. Schon (1983) aponta que a ideia do profissional reflexivo deve ser desenvolvida no intuito de contribuir com situações que não são resolvidas por meio de repertório técnico, ou seja, construído pela racionalidade tecnicista.

Esse processo introspectivo impulsiona a adaptação às demandas variáveis de um ambiente virtual de aprendizado, permitindo que o educador responda de maneira flexível e eficiente às necessidades e desafios dos alunos. “[...] a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (Schön, 1983, p. 56).

Além disso, a autonomia docente é uma faceta vital do profissional reflexivo na EaD. Através da emancipação do professor, este se torna capaz de moldar ativamente o ambiente educacional, personalizando abordagens para atender às características individuais dos alunos e estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Ao exercer sua autonomia, o docente não apenas adquire a capacidade de escolher as melhores ferramentas tecnológicas, mas também de criar uma atmosfera de colaboração e co-construção do conhecimento.

Destarte, compreender o papel do docente como profissional reflexivo na EaD não trata-se apenas de criar uma atmosfera reflexiva, tão pouco endossar a autonomia docente que o professor possui. Para além, é importante compreender que a prática reflexiva não é bem vinda em contextos burocráticos, controláveis e mercantilizados como ocorre por algumas IES com fins lucrativos (Contreras, 2012). Isto posto, quando um docente inicia o processo de reflexão, logo, tende a ferir normas capitalistas compreendendo que:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas

coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e pressupostos presentes no conhecimento organizacional (Schön, 1993, pp. 338-339, grifo nosso).

São os enigmas pedagógicos da EaD que surge uma necessidade de atitudes reflexivas profundas. A reflexão transcende a simples aplicação de métodos consagrados; ela convoca o educador a olhar para além da superfície e sondar as raízes do desafio. Exige coragem de confrontar o foco e de explorar o terreno inexplorado do contexto em questão.

Ao enfrentar os problemas que escapam à compreensão imediata, os docentes abraçam a oportunidade de crescimento mútuo. Ao invés de se sentirem derrotados, encontram uma chance de criar soluções que emergem da colaboração entre educador e aluno.

Contudo, é crucial destacar que a utilização da EaD como mero instrumento do capital pode minar os fundamentos da educação reflexiva. Quando a busca pelo lucro se sobrepõe à qualidade educacional, o docente pode se ver subjugado a agendas comerciais, comprometendo sua liberdade de adaptação e inovação. Portanto, é imperativo que a abordagem reflexiva prevaleça, assegurando que a EaD seja uma modalidade que promova a autenticidade, a crítica construtiva e a busca pelo conhecimento significativo.

Sendo assim, o papel do docente como profissional reflexivo na EaD não apenas encoraja a autonomia docente, mas também visa salvaguardar a integridade educacional em um cenário cada vez mais digital. Ao promover a emancipação do professor e incentivar a reflexão constante, a EaD pode se tornar uma modalidade transformadora e inclusiva, capaz de emancipar tanto educadores quanto educandos, em um esforço conjunto para uma educação mais enriquecedora, reflexiva e humanizada.

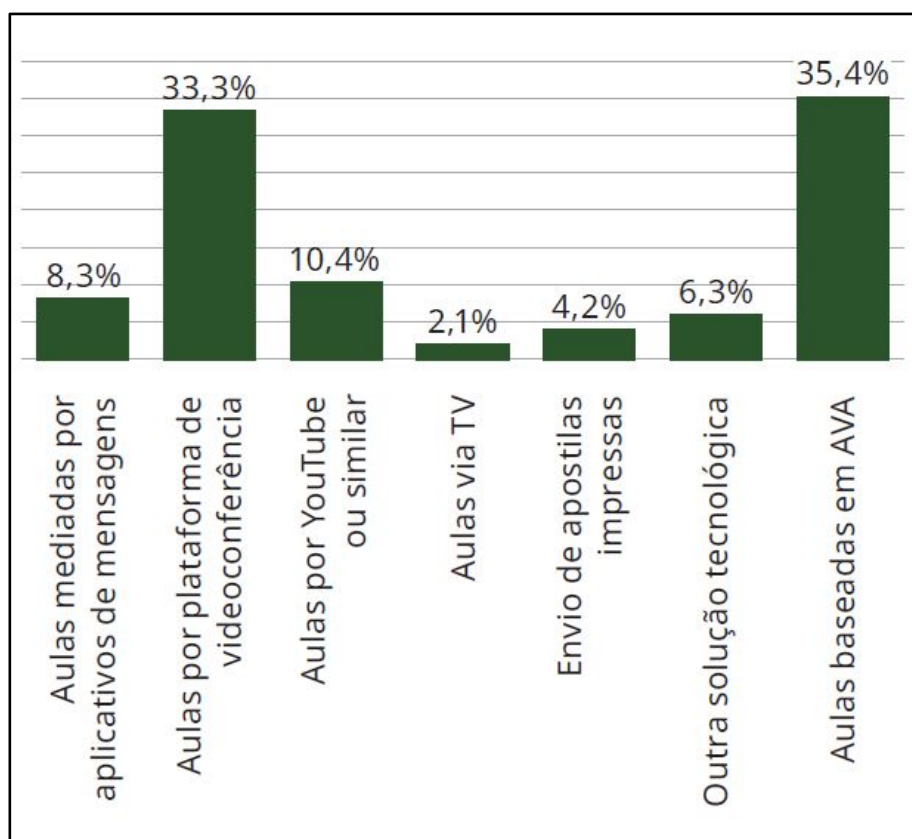
7.2 - A EaD em evidência: navegando além da pandemia da covid-19

No final de 2019 e início de 2020, desencadeou-se uma crise sanitária devido ao SARS-CoV-2, um novo tipo de coronavírus, resultando posteriormente no nome da doença - COVID-19. Devido à alta taxa de transmissão do vírus por meio do contato humano, tornou-se necessário implementar o distanciamento

social, o que teve um impacto direto nas aulas presenciais. Como resultado, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesse contexto, o Censo EAD.BR (2020) apresentou uma avaliação do impacto da EaD revelando algumas consequências de relevância para a análise contextual. Dentro desse cenário, um dos primeiros diagnósticos a serem destacados está intimamente relacionado às principais soluções tecnológicas adotadas pelas instituições investigadas. Essas soluções foram implementadas com o propósito de assegurar a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia, logo após a suspensão das aulas presenciais. A Figura 4 destaca a utilização de tecnologias para aulas remotas na pandemia.

Figura 4 - Utilização de tecnologia para aulas remotas na pandemia



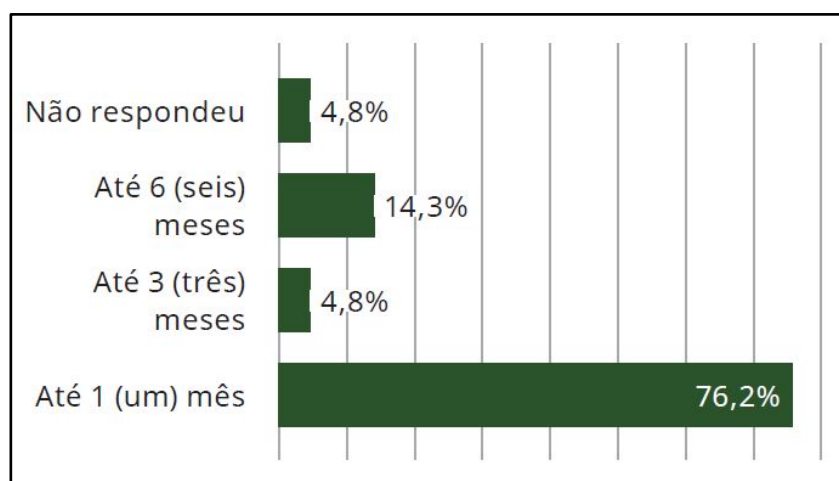
Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 37).

A cultura tradicional da EaD, centrada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como o Moodle, se mostrou, em um primeiro momento, como a principal opção em 35,4% das situações. No entanto, os dados evidenciam uma tendência que se fortaleceu à medida que a necessidade de

distanciamento social perdurou: a realização das aulas por meio de plataformas de videoconferência. Essa observação encontra respaldo na crescente adesão aos serviços de videoconferência, tais como *Zoom*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*, na área educacional, abrangendo todos os níveis e formatos de ensino, a partir do segundo trimestre de 2020.

Tal tendência é corroborada pela análise da utilização de tecnologia para aulas remotas na pandemia, que revela o aumento das aulas conduzidas por meio de plataformas de compartilhamento de vídeos, a exemplo do YouTube. Além disso, nota-se o uso adicional de aplicativos de mensagens instantâneas, como Telegram e WhatsApp, como opções alternativas para atendimento. Ao tentar compreender o tempo de mudança das aulas presenciais para aulas remotas, a Figura 5 aponta o intervalo de migração.

Figura 5 - Tempo de transição das aulas presenciais para o formato remoto.



Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 37).

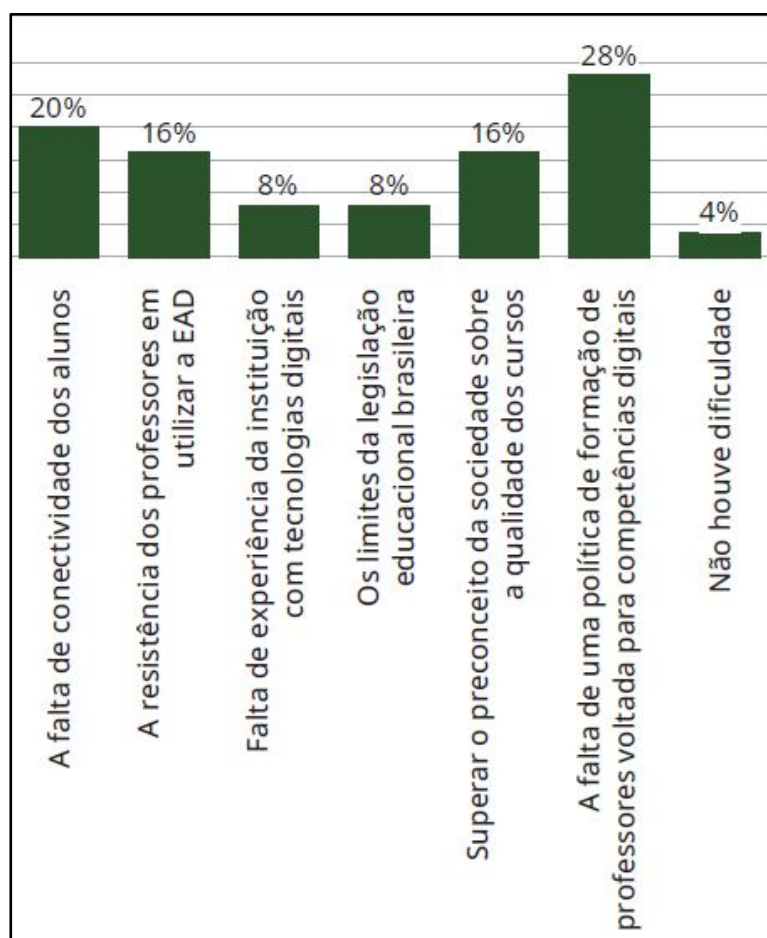
Talvez seja válido questionar, visando a uma discussão mais abrangente, se a celeridade na resposta reflete unicamente os elementos tecnológicos. Enquanto a esfera técnica emergiu prontamente como uma solução para viabilizar a continuidade das aulas, entre as ramificações da perturbação educacional estava a dificuldade metodológica, cujo alcance não deve ser minimizado.

Uma maneira de abordar essa intrincada questão reside na análise das barreiras à expansão da oferta educacional, a qual trouxe à luz a ausência de uma política dedicada à capacitação dos educadores. Ademais, a carência de

conectividade por parte dos estudantes é um fator relevante e não pode ser negligenciada, assim como a relutância dos professores e da sociedade em relação à educação a distância.

Além disso, os limites das competências e aptidões digitais das instituições também se fazem notar. A Figura 6 destaca os maiores fatores e dificuldades que as IES apontaram para ofertar a EaD durante a pandemia da covid-19.

Figura 6 - Dificuldades das IES para implantar a EaD na pandemia da covid-19



Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 38).

Para compreender adequadamente essa complexidade, é importante analisar os obstáculos que se interpuseram no caminho da ampliação da oferta educacional por meio desse novo paradigma. Um fator preponderante que veio à tona foi a ausência de uma política específica de formação docente voltada para a adaptação ao ambiente digital. A mudança abrupta para o ensino remoto

colocou em evidência a necessidade de capacitar os educadores a lidarem eficazmente com as ferramentas e metodologias *online*, algo que estava ausente na maioria das instituições de ensino.

Ademais, a carência de conectividade por parte dos estudantes revelou-se um obstáculo significativo. A disparidade no acesso à *internet* e às tecnologias digitais tornou-se um divisor de águas entre aqueles que podiam participar plenamente das atividades virtuais e aqueles que se viram marginalizados devido à sua incapacidade de se conectar. Essa falta de equidade digital exigiu uma atenção especial por parte das autoridades educacionais, a fim de garantir que nenhum aluno fosse abandonado.

No entanto, o Censo EAD.BR (2020) não deixa claro a diferença entre Educação a Distância e Ensino Remoto, tendo em vista que a pandemia da covid-19 teve na maioria dos casos, a utilização do ERE. Diante disso, é importante salientar que ambos os modelos têm semelhanças, mas também apresentam distinções significativas que merecem uma análise crítica.

A EaD é um modelo educacional que utiliza tecnologias de comunicação para oferecer cursos e programas de ensino fora do ambiente presencial. Esse método é baseado em planejamento e estruturação de conteúdo, muitas vezes pré-gravado, e permite que os alunos acessem o material de aprendizagem em seus próprios ritmos e horários (Mill, 2018). A interação entre alunos e professores geralmente ocorre por meio de fóruns *online*, e as avaliações podem ser realizadas de forma remota.

Já o Ensino Remoto, por outro lado, refere-se à adaptação emergencial das práticas educacionais tradicionais para um formato virtual devido a circunstâncias extraordinárias, como a pandemia. Diferentemente da EaD, o Ensino Remoto frequentemente envolve a transferência rápida do conteúdo presencial para plataformas digitais, sem uma estruturação completa para o ambiente *online*. As aulas podem ser conduzidas ao vivo por videoconferência ou gravadas para visualização posterior. A interação em tempo real entre professores e alunos é uma característica marcante do Ensino Remoto (Veloso; Mill, 2022).

A principal crítica em relação ao ERE é sua natureza, muitas vezes improvisada e carente de planejamento adequado. A transição inesperada para o ambiente *online* pode levar a uma perda de qualidade e engajamento, já que

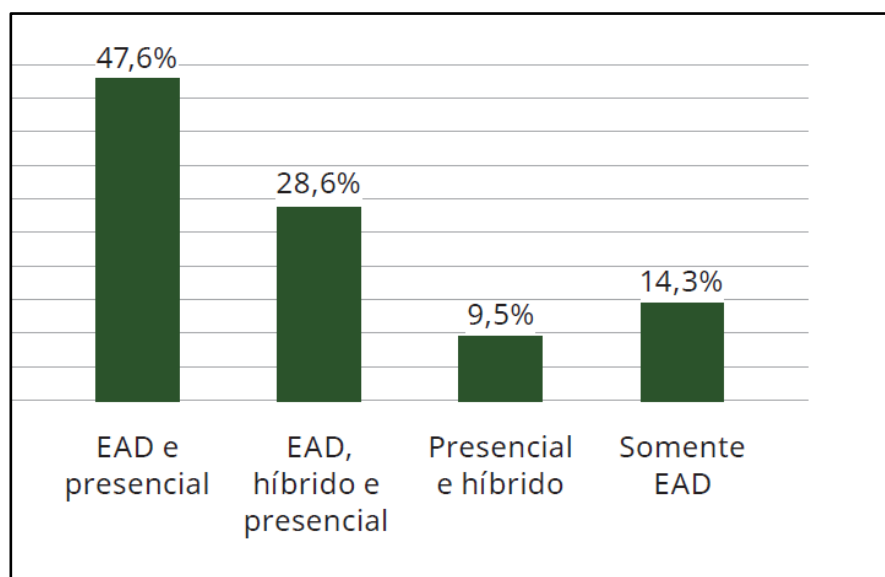
os educadores podem enfrentar desafios em adaptar métodos presenciais para a plataforma digital sem o devido treinamento. Além disso, a falta de interação pessoal e o aumento das distrações em ambientes domésticos podem impactar negativamente a experiência de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a EaD tem a vantagem de ser um modelo estruturado desde o início para o ambiente digital. Os cursos e materiais são elaborados tendo em mente a experiência do aluno *online*, permitindo uma maior flexibilidade no estudo, mas também exigindo uma disciplina significativa por parte dos estudantes. No entanto, a EaD também pode enfrentar críticas quanto à falta de interação social e à necessidade de autodisciplina, especialmente para alunos que preferem a dinâmica das aulas presenciais.

Entretanto, a resistência dos educadores e da sociedade em relação ao modelo de aprendizagem a distância também emergiu como um desafio inesperado. Muitos professores, acostumados ao ensino presencial, enfrentaram dificuldades em se adaptar aos métodos *online*, resultando em uma curva de aprendizado íngreme. Além disso, uma parcela da sociedade permaneceu cética em relação à eficácia do ensino virtual, questionando sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade comparável àquela obtida no ambiente tradicional.

O ensino híbrido emergiu como a estratégia adotada pelos sistemas educacionais, surgindo como a solução proeminente para a reintegração gradual dos estudantes no pós-pandemia, ao combinar aulas presenciais e virtuais. A aplicação dessa abordagem tende a crescer significativamente nas instituições de ensino, integrando o planejamento de atividades e enfrentando o desafio de superar as limitações de conectividade no contexto brasileiro. A Figura 7 destaca o gráfico sobre modalidades ofertadas pelas instituições respondentes.

Figura 7 - Modalidade ofertadas pelas instituições respondentes



Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 39).

Dessa forma, a formação dos educadores emerge como um pilar central nesse processo de mudança. A adaptação às demandas de uma educação híbrida e virtual requer uma abordagem profunda e contínua, que permita aos professores desenvolverem novas habilidades pedagógicas e tecnológicas. A habilidade de engajar os alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, de criar conteúdo relevantes e de avaliar o progresso dos estudantes em plataformas digitais torna-se essencial. Nesse contexto, programas de capacitação robustos devem ser implementados para equipar os professores com as competências necessárias.

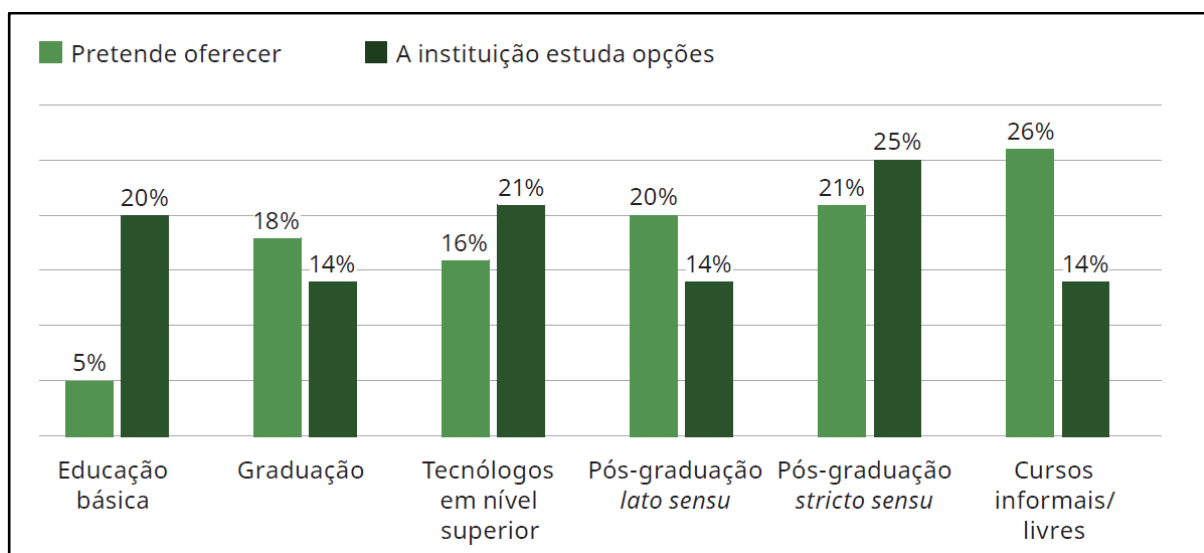
A revisão metodológica também figura como um alicerce crucial na transformação da educação pós-pandemia. As abordagens tradicionais de ensino precisam ser reavaliadas e adaptadas para um contexto em que a interação face a face é intercalada com o aprendizado *online*. A ênfase na colaboração, pensamento crítico e solução de problemas deve ser reforçada, independentemente do ambiente de ensino. A flexibilidade e a capacidade de adaptação das estratégias pedagógicas se tornam vitais para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, a atualização dos recursos tecnológicos é um pilar incontestável dessa transformação educacional. Plataformas de aprendizagem *online*, ferramentas de colaboração virtual e aplicativos educativos devem ser

explorados e integrados de forma coesa ao processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura tecnológica das instituições de ensino deve ser robusta e acessível, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, independentemente de suas circunstâncias.

É importante considerar que no ano de 2020, o setor educacional confrontou desafios substanciais, culminando em uma série de transformações na trajetória das instituições de ensino. Esses desafios, por sua vez, estimularam a reavaliação dos modelos pedagógicos em vigor. Como resultado, observa-se um aumento significativo nos esforços das instituições educacionais em expandir sua oferta de cursos em todos os níveis educativos. A Figura 8 destaca o gráfico sobre a demanda da EaD por modalidade.

Figura 8 - Níveis de ensino que as IES pretendem ofertar



Fonte: Censo EAD.BR (2020, 53).

Ressalta-se ainda que essa dinâmica assume um papel de extrema importância no panorama educacional, à medida que a discussão sobre aprendizado contínuo nunca esteve tão presente. Em resposta às crescentes demandas dos alunos, a renovação constante de programas e a inclusão de novos níveis de formação se tornam elementos indispensáveis para que as instituições de ensino permaneçam sintonizadas com as exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, observa-se que o perfil dos alunos também sofre mudança, segundo o Censo EAD.BR (2020) no ano o ano anterior indicou que:

Pelo menos, 63% de todas as vagas ofertadas para ensino superior em 2019 eram na modalidade EAD. Em 2019, viu-se uma mudança em relação aos cenários anteriores, tendo em vista que a quantidade de alunos matriculados na modalidade presencial foi menor em relação aos matriculados no modelo EAD (Censo EaD.BR, 2020, p. 129).

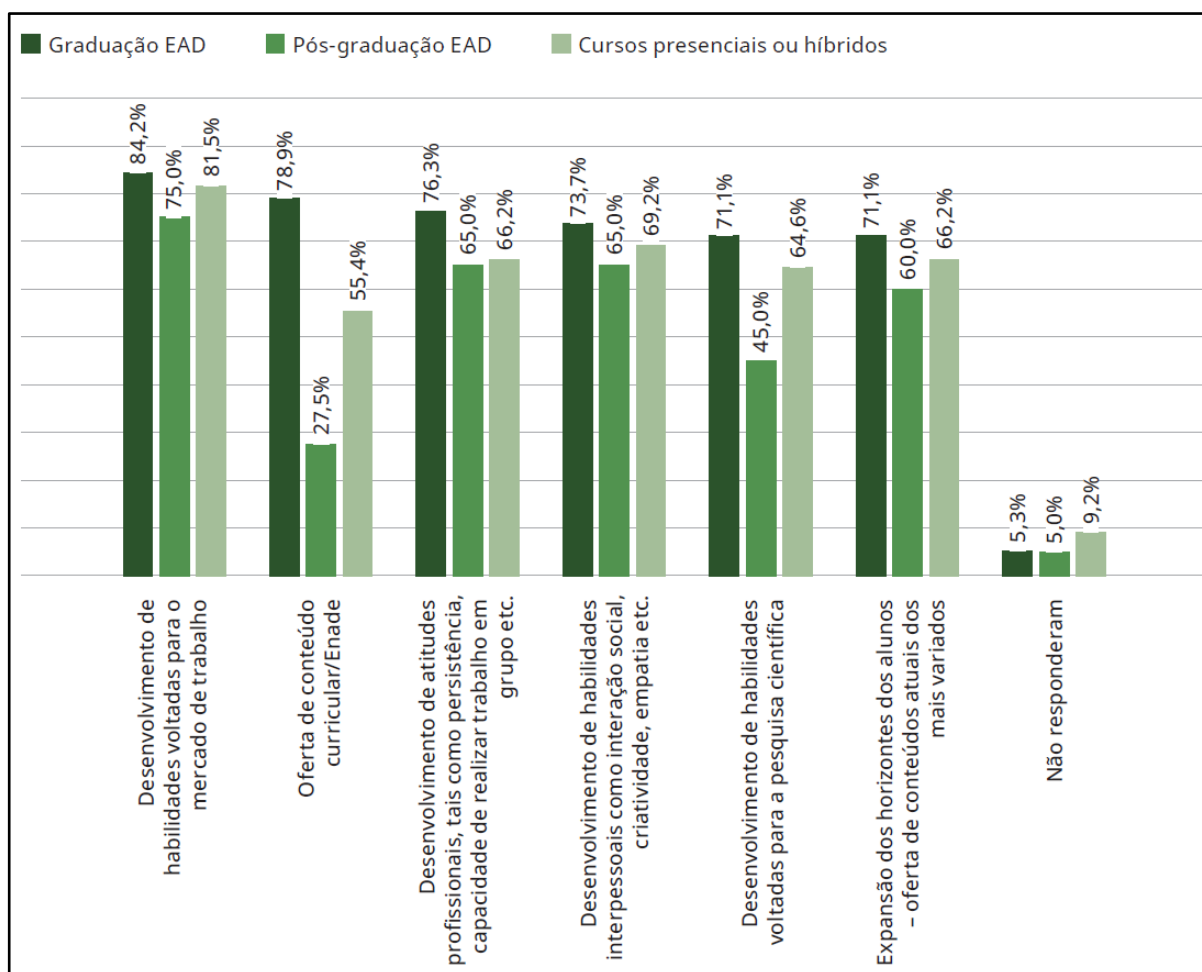
Indubitavelmente, a oportunidade de prosseguir com uma graduação por meio do ensino a distância através da *internet* alargou o acesso e as perspectivas de inúmeras pessoas concretizarem seus objetivos, avançarem em suas trajetórias profissionais e, quiçá, transformarem suas realidades.

Num país em que a oferta de cursos via televisão era predominante, a capacidade de um estudante decidir quando e como estudar abriu as portas da formação superior para aqueles que compõem a extensa força de trabalho nacional. Esse redirecionamento assume uma grande importância no combate às disparidades sociais, delineando a educação como uma via essencial para conferir acesso e endereçar deficiências estruturais numa nação que desde sua origem se empenha em erradicar desigualdades.

7.3 - Autonomia guiada pela responsabilidade social: do profissional reflexivo ao acadêmico crítico

O Censo EaD.BR (2020) trouxe uma seção específica a qual provoca o leitor a compreender “o que se ensina e como se ensina” na EaD. Nesse formato, os dados apontam recursos que são oferecidos na modalidade, ações, de aprendizagem, definições de habilidade e competências. Para uma compreensão evidente, a Figura 9 destaca esses dados na graduação, pós-graduação e cursos presenciais ou híbridos para que assim, se possa compreender tais ações.

Figura 9 - Habilidade e competências desenvolvidas na EaD

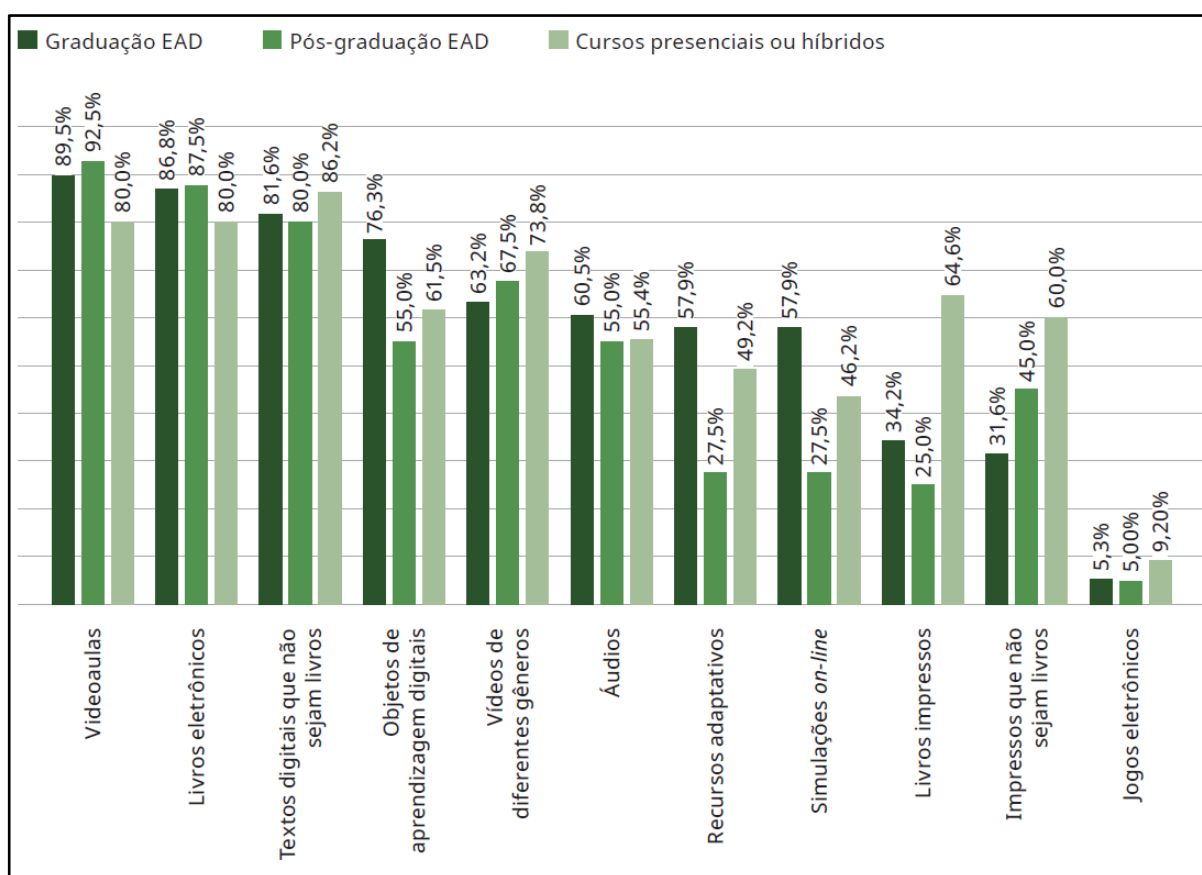


Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 69).

Destaca-se que 27% dos cursos de pós-graduação abordam tópicos que são avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), uma avaliação voltada para graduação. Além disso, em todas as categorias examinadas, a pós-graduação é mencionada com menor frequência no que diz respeito ao aprimoramento de competências profissionais, atitudes no ambiente de trabalho, habilidades de pesquisa e ampliação de perspectivas acadêmicas.

Além disso, os recursos educacionais também são ferramentas importantes no contexto da EaD. Pensando nessas ferramentas o Censo EAD.BR (2020) também preocupou-se em compreender sobre tais recursos. A Figura 10 destaca o gráfico dos recursos educacionais na EaD.

Figura 10 - Recursos Educacionais na EaD



Fonte: Censo EAD.BR (2020, p. 73).

No que diz respeito aos recursos educacionais disponibilizados aos alunos, é notável que textos e vídeos são os mais amplamente empregados, sendo predominantes. No entanto, nos cursos presenciais e híbridos, há uma maior utilização de materiais impressos (com mais de 60% em comparação aos 31-34% na modalidade de graduação a distância). É interessante examinar mais detalhadamente o notável aumento na adoção de recursos adaptativos e simuladores nas graduações a distância, saltando para 58%, enquanto nos cursos presenciais esse índice varia de 46% a 49%, e nas pós-graduações a distância é de 27%. Embora esse tipo de recurso já viesse apresentando crescimento nos levantamentos anteriores, é possível que a pandemia tenha impulsionado as instituições de ensino superior (IES) a acelerar sua adoção nas graduações a distância, e de maneira um pouco mais moderada nas graduações presenciais e híbridas.

No entanto, o Censo EAD.BR (2020) não trata de forma crítica a responsabilidade social na EaD, a qual transcende os limites das plataformas

digitais e toca diretamente as comunidades em que os estudantes estão inseridos. Contreras (2012) delinea de maneira eloquente a importância intrínseca da autonomia como um catalisador da formação de sujeitos pensantes, capazes de lidar com os desafios da sociedade em evolução. A autonomia, intrinsecamente guiada pela responsabilidade social, ilumina um caminho evolutivo que se estende desde o profissional reflexivo até o acadêmico crítico, enriquecendo a paisagem educacional com matizes únicos e essenciais (Couto, 2006).

Contreras (2012) destaca que a autonomia não é simplesmente a liberdade de agir sem restrições, mas sim a capacidade de agir de maneira consciente e informada, considerando o impacto de suas ações na sociedade. Na EaD, onde a interação direta é substituída por interfaces digitais, a autorreflexão se torna a bússola que orienta o processo de aprendizado. A autonomia floresce quando o aluno ou o educador assume o papel de questionador intrépido, de alguém que não apenas consome conhecimento, mas o desconstrói, analisa e reconfigura. O profissional reflexivo, portanto, transcende o papel passivo, trilhando um percurso que vai além do simples acúmulo de informações, para engendrar entendimentos profundos e autênticos.

No entanto, Contreras (2012) aponta que um dos desafios essenciais inerentes à perspectiva dos professores como profissionais reflexivos emerge precisamente da valorização de uma de suas contribuições mais significativas, levantando a indagação sobre a suficiência da reflexão para direcionar o ensino em prol de uma prática educacional mais igualitária e inclusiva. Para tanto:

Desde que se publicou a obra de Schon (1983), **a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica.** É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício do seu trabalho. **Porém, parece mais ter prosperado a difusão do termo “reflexão” do que uma concepção concreta sobre a mesma** (Contreras, 2002, p. 149, grifos nossos).

Como resultado, acabou por se tornar, na prática, um *slogan* carente de substância. Lamentavelmente, o uso do termo “reflexivo” permeou o cenário educacional de tal maneira que ainda depara-se com materiais “reflexivos” que

não estão alinhados nem convergem com a proposta e o enfoque que vão além da mera utilização do termo (Contreras, 2012).

Não obstante, alguns autores tentaram esclarecer o termo “reflexivo” como apontado na obra seminal de Zeichner (1993), a qual emerge uma análise perspicaz que desvela cinco distintas variações da prática reflexiva, cada uma representando uma faceta singular na interseção entre a educação e a reflexão. A primeira delas, a “versão acadêmica”, traz à tona a ideia de que a reflexão ocorre como uma atividade intelectual, enraizada no contexto do ensino superior, promovendo uma abordagem sistemática e crítica para examinar e questionar as estruturas pedagógicas (Couto, 2006).

A segunda variação, denominada “eficiência social”, concentra-se na otimização dos processos educativos para alcançar resultados tangíveis na sociedade. Aqui, a reflexão é direcionada para a adequação das práticas às necessidades e demandas da comunidade, almejando produzir cidadãos habilitados e socialmente responsáveis.

A “versão evolutiva” da prática reflexiva ressalta a noção de desenvolvimento contínuo. Nessa abordagem, os educadores são encorajados a se auto aperfeiçoar constantemente, refinando suas metodologias e abordagens à luz das experiências acumuladas ao longo do tempo. A reflexão se torna um meio de crescimento pessoal e profissional, intrinsecamente ligado à jornada de aprimoramento.

A “reconstrução social” emerge como a quarta variação, trazendo consigo a percepção de que a reflexão pode catalisar mudanças significativas na sociedade. Aqui, a prática reflexiva se torna uma ferramenta para analisar criticamente as estruturas e normas sociais, buscando transformações que promovam equidade e justiça em diversos contextos educacionais.

Por fim, a “versão genérica” da prática reflexiva abrange uma abordagem mais ampla, onde a reflexão é vista como uma competência transversal que permeia todas as facetas da vida do educador. Ela transcende os limites do ambiente educacional, moldando a maneira como os indivíduos abordam problemas, tomam decisões e interagem com o mundo ao seu redor. Diante desse contexto é possível compreender que:

O uso do termo perdeu o sentido utilizado por Schon. Como se observa, dentro das perspectivas reflexivas, inclui-se agora a **racionalidade técnica** (a versão de “eficiência social”, como a denomina Zeichner), quando era precisamente a esse enfoque da prática profissional que a sua teoria se opunha (Contreras, 2012, p. 150, grifo nosso).

Na esteira desse pensamento, a EaD absorve uma proliferação exacerbada do termo “reflexivo”, cujo significado original vem gradativamente perdendo sua nitidez, chegando, por vezes, a desvanecer por completo. Esse fenômeno não pode ser interpretado como mero acaso, mas como uma evolução deliberada. A disseminação indiscriminada da noção de “professor reflexivo” não se limitou a ser apenas uma tendência efêmera; ao contrário, metamorfoseou-se em uma perspectiva de cunho positivista em relação aos educadores, engendrando uma mentalidade de natureza instrumental e técnica no âmbito da educação a distância.

Nesse cenário, emerge uma questão crucial: até que ponto a ênfase exagerada na abordagem reflexiva pode aprisionar os docentes em uma visão estritamente pragmática do ensino, negligenciando as nuances e a profundidade que permeiam o processo educacional mediado por tecnologias?

A raiz desse desdobramento reside na apropriação seletiva da reflexividade como uma ferramenta de legitimação. Apesar de ter suas origens entrelaçadas a fundamentos educacionais mais profundos, o termo reflexivo tem sido frequentemente extraído de seu contexto original, sendo elevado a um patamar de destaque sem a devida reverência às suas raízes filosóficas. É aí que reside o perigo: a diluição progressiva do significado inicial tem servido como base para uma abordagem técnica e mecânica do processo de ensino a distância.

A priorização excessiva da aplicabilidade pragmática, sob o pretexto da reflexão, culmina na diluição da própria essência da educação. Reduzir o ato de ensinar a um conjunto de técnicas desprovidas de uma base reflexiva é como retirar da educação sua essência, transformando-a em um processo desprovido de conexões humanas e de uma perspectiva crítica (Couto, 2006).

. Em vez de perpetuar uma visão estreita do "professor reflexivo", é crucial resgatar a complexidade inerente ao ato de educar, onde a reflexão genuína se

funde de maneira harmoniosa com a prática, resultando em uma abordagem mais abrangente e enriquecedora.

A incorporação da EaD como cenário intensifica essa reflexão. A transição para ambientes virtuais pode intensificar a necessidade de reflexividade, mas a mera aplicação de técnicas descontextualizadas apenas superficializa o processo educacional, ainda evidenciando a racionalidade técnica. A verdadeira força da EaD reside em combinar a conveniência das tecnologias com uma abordagem reflexiva enraizada, estimulando a participação ativa dos alunos, a análise crítica e a aplicação contextualizada do conhecimento (Koller, 2008). Entretanto, a autonomia não é uma ilha isolada; é uma ilha interligada à responsabilidade social. Na EaD, em que a sala de aula virtual se estende a múltiplas comunidades e culturas, a consciência do impacto social das ações educacionais é premente. O profissional reflexivo encontra, assim, na responsabilidade social, o tecido que conecta suas ações individuais com as necessidades coletivas e globais. A educação transcende os limites das telas para alcançar corações e mentes em todas as esferas da sociedade.

À medida que a jornada educacional prossegue, o profissional reflexivo evolui para o acadêmico crítico. Contreras (2012) ressalta a importância de ir além da mera reflexão individual e adentrar no reino da crítica construtiva. O acadêmico crítico não apenas questiona o que é, mas também busca incessantemente o que poderia ser. Ele transcende a zona de conforto do conhecimento estabelecido, adentrando os territórios incertos da inovação e da descoberta. A autonomia aqui se infunde com uma inquebrantável paixão pelo questionamento e pela busca incessante de respostas mais profundas (Koller, 2008).

A perspectiva crítica do acadêmico não é cega; ela é, ao contrário, enriquecida pela consciência das complexidades da sociedade. O acadêmico crítico não apenas consome informações, mas também as críticas e interpreta à luz dos valores, das nuances culturais e dos desafios contemporâneos. A autonomia, alimentada pela responsabilidade social, guia-o em direção à coleta de dados não apenas para si mesmo, mas para a comunidade global, contribuindo para debates que moldam a evolução da sociedade.

É mister que “em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tende a limitar seu universo de ação e de

reflexão à sala de aula” (Contreras, 2012, p. 171). A partir dessas considerações, observa-se que a forma a ser considerada o trabalho docente, logo, isola os professores de uma análise sobre determinados fins, sem dar voz às críticas para tal sujeito. Além disso, são submetidos às autoridades burocráticas que não permitem expressar as situações de insatisfação que se vive, as condições estruturais do ensino a qual se mantém inquestionáveis ou até mesmo, sem uma crítica sobre tais fatores.

Nessas condições, a reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se ver impedida de ultrapassar seus limites individuais. Isso significa que eles podem ficar restritos à sua própria experiência e aos padrões prejudiciais aos quais estão acostumados. A reflexão dos docentes não os conduziria a analisar como sua experiência é condicionada por fatores estruturais, nem como sua mentalidade depende do contexto de sua própria cultura e socialização profissional, compreendendo que:

Os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal [...]. Esta é precisamente a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram (Giroux, *apud* Smyth, 1987, p. 21).

Diante das considerações de Smyth citando Giroux, logo, ao trazer essas ideias para o âmbito da EaD, os educadores precisam expandir suas fronteiras profissionais, indo além de uma abordagem estritamente técnica na qual os desafios são simplificados para cumprir as metas estabelecidas pela instituição de ensino.

De acordo com a proposta de Smyth (1987), a abordagem eficaz para construir uma visão crítica em relação ao ensino e às concepções sociais subjacentes implica iniciar um questionamento sobre o significado de um ensino valioso e suas razões, ao invés de restringir as indagações meramente ao aspecto do “como”. Sendo assim, essa abordagem instiga uma reflexão crítica sobre as motivações e finalidades da EaD, indo além das abordagens convencionais que focam exclusivamente no “como” do processo educativo.

Para a implementação de um plano com tal natureza, é necessário que os educadores elevem o nível intelectual de sua atuação profissional, ou seja, é necessário que os docentes:

Questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominante (Contreras, 2012, p. 173).

Para que isso ocorra de maneira eficaz na EaD, é essencial que os docentes ultrapassem tais limites, adotando uma perspectiva mais abrangente. Isso implica considerar não apenas as metas quantitativas, mas também reconhecer como os fatores contextuais, como a dinâmica *online*, as ferramentas tecnológicas e as particularidades individuais dos alunos, influenciam o processo educacional. Dessa forma, os educadores conseguem desenvolver uma postura crítica que transcende as restrições inerentes à modalidade de educação a distância, e assim, promovem uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e adequada às necessidades dos estudantes.

No entanto, a perspectiva adotada por Giroux (1997) em relação ao docente como intelectual transformador mantém sua relevância no contexto da EaD, ampliando a compreensão do educador para além do papel convencional de autoridade instrucional. Essa concepção implica que os professores na EaD não devem apenas se preocupar com o controle das condições de trabalho e com a promoção da pedagogia crítica. Eles também têm a responsabilidade de abrir as portas da prática educacional *online* para colaborações com outros grupos e iniciativas sociais engajadas em contestações ativas e inclusivas. Além disso, essa abordagem enfatiza a importância de dar voz e oportunidade de participação ativa na comunidade virtual a todos os setores sociais que mereçam ser representados. Assim, no contexto da EaD, a visão proposta por Giroux inspira a redefinição do papel do professor como um agente ativo na transformação social, comprometido em capacitar os alunos e fomentar um ambiente educacional *online* mais colaborativo e dinâmico, saindo da ideia do professor “reflexivo” para o acadêmico crítico.

Por fim, a concepção do professor como intelectual transformador, fundamentada em perspectivas gramscianas, permite a Giroux (1997) expressar sua ideia por meio de um compromisso sólido com um conteúdo bem definido, ou seja, formular tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem

de possibilidades que se expandem para construir uma sociedade mais democrática e equitativa.

Portanto, no contexto da EaD, essa visão também implica educar os alunos como cidadãos críticos e engajados, dedicados à criação de uma esfera pública individual que valha a pena ser vivida, orientada pelos princípios de solidariedade e esperança. Nesse cenário, não há espaço para ambiguidades que eram associadas à noção de professores reflexivos, nem é deixada apenas à reflexão a ligação com tradições ligadas à emancipação. Pelo contrário, Giroux estabelece claramente as distinções entre várias tradições para precisar sua posição, como professor intelectual sob a crítica, combatendo a racionalidade técnica.

7.4 - A crítica reflexiva como como superação da racionalidade técnica da EaD

Ao finalizar as discussões, é essencial compreender a crítica de maneira reflexiva, visando superar a abordagem excessivamente técnica na EaD. Nesse sentido, a reflexão crítica proporciona uma abordagem educacional libertadora, promovendo a emancipação dos próprios educadores em relação ao seu desenvolvimento intelectual crítico. Isso, por sua vez, facilita a criação de processos colaborativos com os professores, a fim de enriquecer sua capacidade de reflexão crítica.

Essa abordagem, pautada na reflexão crítica, não se limita a instigar o pensamento dos educadores, mas também os emancipa. Ao promover a autoavaliação e a análise aprofundada das práticas pedagógicas, a reflexão crítica possibilita que os educadores se tornem agentes ativos no desenvolvimento de suas próprias capacidades intelectuais. Esse processo de emancipação, por sua vez, cria um ambiente propício para o florescimento de um ensino mais enriquecedor e envolvente, no qual os educadores se tornam exemplos vivos de aprendizado constante (Koller, 2008).

Além disso, a integração da reflexão crítica na EaD impulsiona a criação de colaborações significativas entre os educadores. Ao compartilharem perspectivas, desafios e ideias, os professores se beneficiam mutuamente, enriquecendo suas experiências individuais e coletivas. Essa interação

colaborativa, baseada na reflexão crítica, fomenta um ciclo virtuoso em que o aprimoramento contínuo se torna uma norma, fortalecendo a capacidade de análise e discussão crítica não apenas entre os educadores, mas também entre os estudantes, isto quer dizer que:

Em virtude dessa pretensão de ir além das condições que já marcaram a prática, tratando de desvelar a sua origem sócio-histórica e os interesses a que serve, pode-se dizer que aquilo que move a **reflexão crítica é a emancipação. O ensino, enquanto prática institucionalizada, está submetido à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos** (Contreras, 2012, p. 181, grifos nossos).

Ao contemplar de maneira crítica as diversas abordagens de ensino, o educador desvenda as camadas ideológicas subjacentes ao ato de ensinar e à preservação do status educacional, combatendo a racionalidade técnica. Nesse contexto, Carvalho (2009) aponta que a reflexão crítica emerge como uma força libertadora, desvencilhando a visão não questionada dos pressupostos arraigados, hábitos consolidados, tradições perpetuadas e costumes não examinados nas práticas educativas. Essa reflexão exerce um papel emancipatório ao dissolver as amarras que envolvem a coesão e a conformidade dessas práticas, as quais frequentemente o educador sustenta, por vezes, de forma inconsciente.

Ao abraçar a reflexão crítica, o docente embarca em uma jornada de questionamento constante. Ferreira (2013), ao analisar a fundo as estratégias e métodos pedagógicos, ele se torna um decifrador de mensagens ocultas e valores subjacentes que permeiam o sistema educacional. Esse processo introspectivo desencadeia uma quebra de paradigmas, permitindo ao educador discernir entre o que é imposto pela tradição e o que é verdadeiramente benéfico para o desenvolvimento intelectual dos alunos, ou seja, quebra o paradigma da racionalidade técnica em apenas utilizar tecnologias como ferramentas do dia a dia.

A libertação proporcionada pela reflexão crítica não reside apenas na desconstrução das normas estabelecidas, mas também na capacidade de contestar a própria autopercepção do docente. Ao se defrontar com suas próprias inclinações e autoenganos, o educador transcende as limitações de

uma visão unidimensional e ganha clareza sobre seu papel como agente de mudança no processo educativo. Essa transformação interna se reflete na abertura para novas abordagens, na disposição para explorar territórios desconhecidos e na coragem para desafiar as convenções estabelecidas (Carvalho, 2009).

Na EaD, a reflexão crítica emerge como um mecanismo intrínseco à ressignificação da aprendizagem. Ela se posiciona como uma força que não apenas avalia os conteúdos apresentados, mas também desvela os matizes ideológicos que podem estar embutidos neles. Essa abordagem questionadora é a antítese da mera assimilação passiva, estimulando os alunos a analisar, comparar e contextualizar informações. No entanto, o desafio reside na dinâmica sutil entre o que é percebido como emancipatório e a influência persistente das narrativas dominantes que podem se infiltrar inadvertidamente nas práticas pedagógicas (Novak, 2010).

Ao mesmo tempo, a natureza de nossa socialização, moldada por estruturas históricas e culturais, gera uma camada de complexidade à reflexão crítica. Nossas experiências anteriores, valores incutidos e crenças internalizadas moldam a lente através da qual enxergamos o mundo. Isso pode criar barreiras sutis para a apreensão das contradições subjacentes às mensagens transmitidas. A luta interna entre o que foi aprendido e o que está sendo questionado muitas vezes provoca um conflito interno, gerando um ciclo de autodescoberta e reavaliação constante.

Portanto, a partir da reflexão crítica, torna-se possível reconstruir o substrato político que foi previamente internalizado em relação ao propósito do ensino. Esse processo de reestruturação viabiliza a atribuição de um novo significado ao ensino, caracterizado por maior equidade e satisfação, ao mesmo tempo que combate a excessiva racionalidade técnica que frequentemente permeia as abordagens educacionais. À medida que os interesses subjacentes às práticas educacionais contemporâneas são desvendados, abre-se espaço para a concepção de um futuro mais auspicioso e em consonância com uma visão mais progressista. A reflexão crítica, além de questionar e desafiar, fomenta a perspectiva de uma EaD que transcende suas próprias limitações, delineando um cenário no qual a aprendizagem efetivamente se torna um veículo para o empoderamento e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordada neste contexto proporcionou uma imersão profunda nas complexidades do trabalho docente na Educação a Distância e suas interações intrincadas com a racionalidade técnica presente no currículo. Explorou-se a convergência entre a natureza formativa da EaD e a autonomia relativa concedida aos docentes nesse ambiente, bem como os desafios que surgem quando essa autonomia se entrelaça aos princípios da racionalidade técnica.

A Educação a Distância, como elucidado, tem sua base na ideologia da racionalidade técnica, emergindo da interseção do capitalismo com a busca por abordagens flexíveis de aprendizado, frequentemente influenciada por organismos internacionais. Essa abordagem técnica expandiu o alcance da educação, superando limitações geográficas e temporais, mas também pode incorrer na mercantilização, onde a busca pelo lucro frequentemente supera as considerações pedagógicas.

A autonomia docente, fundamental para uma prática pedagógica genuína e eficaz, assume uma dinâmica complexa na EaD. Muitas vezes, essa autonomia é ilusória, uma vez que é moldada pelos limites impostos pelo sistema educacional, pela estrutura curricular e pelas plataformas tecnológicas. O docente, mesmo quando aparentemente livre, pode encontrar-se confinado às restrições do currículo predefinido e às demandas administrativas.

Reconsiderar o papel do docente na EaD é imperativo, não apenas para sua emancipação individual, mas também para a transformação profunda do ambiente educacional como um todo. Isso demanda uma abordagem crítica e reflexiva sobre o currículo na modalidade EaD. O currículo não deve ser uma mera ferramenta de adaptação ao mercado; ele deve priorizar a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes.

A construção de um currículo crítico na EaD é desafiadora, porém vital para uma educação equitativa e de qualidade. Esse currículo deve ser influenciado não apenas por considerações técnicas, mas também por valores pedagógicos sólidos, pelo compromisso com a cidadania e pela promoção da democracia. A interdisciplinaridade é essencial, permitindo abordagens integradas que enriquecem a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a abordagem crítica do currículo na EaD deve ser sensível à diversidade de contextos dos estudantes. A personalização do currículo, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos, é crucial para uma aprendizagem envolvente e relevante. Isso também requer reflexões sobre a acessibilidade das ferramentas tecnológicas utilizadas.

Essa transformação rumo a uma EaD mais humana e autônoma não é uma tarefa isolada dos docentes. Requer colaboração entre educadores, especialistas em tecnologia educacional, gestores educacionais e estudantes. O engajamento dos estudantes na definição dos conteúdos e das estratégias pedagógicas é vital para garantir a eficácia do currículo.

Diante dos resultados do Censo EaD de 2020, torna-se evidente a necessidade de aprimoramentos na EaD. A ausência de foco na autonomia docente e na construção crítica do currículo destaca a urgência de redirecionar o pensamento e as práticas da EaD, a fim de superar a predominância da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a mudança desse paradigma requer, em grande medida, a disposição e o engajamento dos próprios docentes. O pensamento crítico-reflexivo emerge como ferramenta essencial para construir uma autonomia autêntica e significativa. Quando os docentes adotam essa abordagem, não apenas questionam e desafiam modelos preestabelecidos, mas também se tornam agentes ativos na criação de práticas pedagógicas que vão além das restrições da racionalidade técnica.

A verdadeira autonomia docente na EaD não pode ser concedida apenas pelas políticas institucionais ou pela infraestrutura tecnológica. Deve ser cultivada internamente, impulsionada pelo desejo constante de inovação, de ressignificação do currículo e de conexão profunda com os alunos. Essa autonomia emancipada de liberdade não apenas gera maior propósito nos docentes, mas também amplia a qualidade da experiência educacional dos estudantes.

No entanto, para que esse avanço seja efetivo em escala, é crucial que instituições de ensino e formuladores de políticas fomentem uma cultura de reflexão e inovação. Isso implica na criação de espaços de diálogo entre docentes, na capacitação em pedagogia e tecnologias educacionais e no estímulo à experimentação e colaboração interdisciplinar.

A mudança para um paradigma educacional alinhado com a autonomia genuína e o pensamento crítico-reflexivo também exige uma revisão profunda das abordagens curriculares. O currículo na EaD não deve ser estático, mas dinâmico e construído em conjunto, valorizando experiências dos alunos e incentivando o pensamento crítico. Essa abordagem curricular centrada no aluno resulta em engajamento mais profundo, aprendizagem mais significativa e cidadãos melhor preparados para os desafios do século XXI.

Sendo assim, superar a predominância da racionalidade técnica na EaD não é tarefa fácil. É uma jornada coletiva que envolve educadores, gestores, formuladores de políticas e, acima de tudo, os alunos. O Censo EaD de 2020 não é apenas um diagnóstico, mas um apelo à ação para repensar e transformar a concepção e prática da educação a distância.

Por fim, a trajetória rumo a uma EaD autêntica, emancipadora e centrada no pensamento crítico-reflexivo envolve desafios, mas também oportunidades de crescimento. Ao unir esforços para repensar a autonomia docente, redefinir o currículo e desafiar normas estabelecidas, é possível construir um futuro da EaD que celebra a diversidade, promove a equidade e capacita sujeitos a serem agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 327-340, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de out. 2022.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Marcos. FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Abed, 2009. p. 9-13.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LOUREIRO, Robson. Sistematização da avaliação da aprendizagem em comunidades organizadas no ciberespaço. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 37, n. 1, p. 1-6, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1075Bandeira.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ARAÚJO, Sueldes de. **Cantos, encantos e desencantos na educação a distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN**. 2014. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22349?mode=full>. Acesso em: 31 de out. 2022.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**. Washington, Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. O ensino superior: as lições derivadas da experiência. **Plural, São Paulo**, v. 6, n. 9, p. 33-44, 1997.

BANCO MUNDIAL; UNESCO. **A Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas**. 2000.

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a História escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis, v. 6, n. 2, p.513-528, jul/dez, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. In: **Educação a distância**. 2003. p. 115-115. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-536173>. Acesso em: 23 de out. 2022.

BIANCO, Nélia Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 56-64, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Codex/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; ALMEIDA, Cristiano Castro de Almeida da; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, pág. 121-136, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final), 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Casa Civil. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017a, Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Decreto n. 2494, de 10 de janeiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei N. 9.394/96). Brasília, 1998a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ldb: Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. BRASÍLIA, 2017. Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 301, de 07 de abril de 1998**. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituição para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2019/01/Portaria-n%C2%BA-4.059_2004_Modalidade-semi-presencial.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 90, De 24 De Abril De 2019**: Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/26042019-PORTARIA-N-90.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, BRASÍLIA, 21 nov. 2018. p. 1-16.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Referenciais De Qualidade Para Educação Superior a Distância**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes. **Educação a Distância: história e tecnologias**. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/183243>. Acesso em: 22 de out. 2022.

CARVALHO, Rutineia de Oliveira. **A Configuração da Educação à Distância no Brasil**: A qualidade do ensino em questão. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2009. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/822?mode=full>. Acesso em: 22 de out. 2022.

CASTRO, Francieli Carvalho; MATTAR, João; OLIVEIRA, Elenita. Análise da nova legislação em relação a polos de educação a distância. **Educação & Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 157-168, 2017. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/8711>. Acesso em: 23 de out. 2022.

CEARÁ, Matheus Antônio. **A crítica de Herbert Marcuse à racionalidade técnica na sociedade industrial avançada**. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24521>. Acesso em: 23 de out. 2022.

CENSO EAD. BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020**, 2020. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Disponível em: 21 ago. 2023.

CLASTA, Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos. **A tecnologia no âmbito da Universidade aberta do Brasil**: um estudo a partir da percepção dos alunos do curso de Pedagogia/UAB/UNIR. Tese (Doutorado) - Curso Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46277>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Fernanda de Jesus. **Fatores da permanência na formação continuada online**: a proposta de uma taxonomia a partir do Projeto Um Computador por Aluno. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A educação a distância (ead): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3156>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-94.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, n. 57, p. 17-31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mRk4FCqmx4PdsNgYsWWZh7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DEMERS *et al.* **Vidéoconférence et formation: guide pratique**. Collection Formation Continue, Montreal: Éditions de L'École Polytechnique de Montréal, 1996.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Vozes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em 22 de out. 2022.

DOOLEY, K.; GREULE, A. **Faculty guidebook to distance learning: compressed video edition**. Texas: Center of Distance Learning Research, Texas A&M, College Station, 1994.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291 -306, mai/ago, 2019.

FEENBERG, A. **Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade**. Tradução de Eduardo Beira; Cristiano Cruz e Ricardo Neder. Portugal: MIT Press, 2017.

FERREIRA, D. da S.; ACIOLY, J. S. A Base Nacional Comum Curricular de História: orientações gerais para os anos iniciais. In: SANTOS, K. de O.; ROCHA, P. R. L. da; MELO, S. C. da S. (orgas.) **Educação, Currículo e Formação de Professores: Debates Contemporâneos**. Arapiraca: EDUNEAL, 2020. p. 61-80.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e021014-e021014, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em: 22 de out. de 2022.

FERREIRA, Rafael Ayan. **Autonomia docente em cursos de graduação a distância na Universidade de Brasília (UnB)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso Pós- Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15138/1/2013_RafaelAyanFerreira.pdf. Acesso em: 18 de out. 2022.

FERREIRA, Rafael Ayan. **Autonomia docente em cursos de graduação a distância na Universidade de Brasília (UnB)**. 2013. 119 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15138>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Acesso gratuito, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/download/67312529/Paulo_Freire_pedagogia_da_automonia.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Para uma definição de educação a distância**. In: LOBO NETO, F. Educação a distância: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GÓMEZ, Vargas Maricelly; HIGUITA, Galeano Catalina; Muñoz, Jaramillo Dumar Andrey. El estado del arte: una metodología de investigación. In: **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, vol. 6 (2), julio-diciembre, 2015, p. 423-442. Disponível em: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6843>. Acesso em: 22 de out. 2022.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HARZING, Anne-Wil. **Harzing.com**. Pesquisa em Gestão Internacional, 2022. Disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>. Acesso em: 22 de out. 2022.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 4ª edição. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1995.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em: 03 set 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. ISBN: 972-31-0623-X (Introdução - pp. 62 – 83).

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70. 2007.

KOLLER, Márcia Hernández Dias. **Analisando possibilidades de construção da autonomia em curso de EAD: um estudo de caso**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://www.guaiaica.ufpel.edu.br/handle/prefix/7847>. Acesso em: 21 ago. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 23 de out. 2022.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, s/n, 1997.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, p. 33-47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cswgVc4dmSPHtWsJHX8BjzM/?lang=pt>. Acesso em: 18 de mar. 2018.

LÉVY, Pierre. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. **Revista Famecos**, v. 7, n. 13, p. 59-67, 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/revistafamecos/article/view/3081>. Acesso em: 23 de out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira et al. Videoconferências: sistematização e experiências em telemedicina. **Radiol Bras**, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 341-344, set/out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rb/v40n5/a12v40n5.pdf>. Acesso em 12 out. 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. **Educação a distância: teorias e práticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências em debate**. Papirus Editora, 2016.

LOSSO, Claudia Regina Castellano; BORGES, Martha Kaschny. Educação a Distância nas Escolas de Governo Brasileiras: a produção acadêmica no campo da educação. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 21, 2019. Disponível em:

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/4102>. Acesso em: 22 de out. 2022.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professor pesquisador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 429 p. (Coleção educação em química).

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Trad. De Gislaïne Rebuá. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 73-104.

MARQUES, Leonardo; ISOTANI, Seiji; BITTENCOURT, Ig Ibert. Introdução à Informática na Educação baseada em Evidências. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 8, n. 1, p. 90, 2019. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/pie/article/viewFile/8701/6262>. Acesso em: 04 de set. 2022.

MASON, Robin. **Using communications media in open and flexible learning**. Londres: Kogan Page, Open and Distance Learning Series, 1994.

MATTAR, João; MAIA, Carmen. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEDINA MONTOYA, S. I. **Función social del psicólogo clínico**: estado del arte. (Trabajo de grado inédito). Universidad San Buenaventura, Medellín, 2004.

MILL, Daniel et al. (Ed.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. UFSCar, 2018.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. In: **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, maio/ago. 2016. Cuiabá: EDUFMT.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, MCS (Org) Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. In M. G. Moore, G. Kearsley (Eds.), Educação a Distância: Uma Visão Integrada, 1993. p. 2-29. MOORE. Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 547-562, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qtDvYwcsHWLHXzGdWRpDmQt/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 21, 2012.

MOREIRA, Lecy Rodrigues. **Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa**: a pesquisa baseada em evidências. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a Distância e fetichismo tecnológico**: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. 2011. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/773#:~:text=A%20partir%20dessa%20comprova%C3%A7%C3%A3o%2C%20afirma,e%20mercantilizar%20o%20ensino%20superior>. Acesso em: 22 de out. 2022.

NODARI, Paulo César. **A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant**. Educs, 2009.

NOVAK, Silvestre. **Educação a distância e racionalidade comunicativa**: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. 2010. Tese (Doutorado) - Curso Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27676>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Papyrus Editora, 2003.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins. **Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância**: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92316>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACKER, Abel Laerte et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da informação**, v. 27, p. nd-nd, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 de out. 2022.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

PEREIRA, Ângela Lima; BACHION, Maria Márcia. Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 27, n. 4, p. 491, 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rngenf/article/view/4633>. Acesso em: 22 de out. 2022.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010. p. 65-90.

PIOLLI, Evaldo; SOUSA, Andrea Luciana Harada. **Mercantilização do ensino superior e precarização do trabalho docente: o caso da educação a distância**, 2017.

PRETI, Orestes. **Fundamentos e políticas em Educação a Distância**. Curitiba: Ibpex, 2002.

PUCINI, Lucas Rebelo Silva; GIFFONI, Mara Gonçalves Pinto; SILVA, Leoni Ferreira da; UTAGAWA, Claudia Yamada. Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, v. 10, n. 28, p. 75-82, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/301>. Acesso em: 03 set. 2022.

REDEKER, Nancy S. Sono em ambientes de cuidados agudos: uma revisão integrativa. **Revista da Bolsa de Enfermagem**, v. 32, n. 1, p. 31-38, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS JÚNIOR, J. dos. **Novo Marco Regulatório da Educação a Distância: O início da quebra de paradigmas da EAD no Brasil**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Publicado_Novo_Marco_Regulatorio_EAD_Jair_Santos_Jr.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHUTZ, Kym. **Interactive multimedia hairdressing on CD-ROM**, 1994. Disponível em: <https://ascilite.org/archived-journals/aset/confs/edtech94/rw/schutz.html>. Acesso em: 22 de out. 2022.

SILVA, Luciane Scoto da. **Autonomia docente em educação a distância**/ Luciane Scoto da Silva. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - UNIFACS, Salvador, 2019. Disponível em: <https://tede.unifacs.br/handle/tede/706?mode=full>. Acesso em: 22 de out. 2022.

SILVA, Marina Jorge da; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Pesquisas bibliográficas nos moldes “estado da arte”: produção de conhecimento científico. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, n. 14, p. 40-50, 2017. Disponível em: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/50/54>. Acesso em: 22 de out. 2022.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMONSON, M. **Distance education: review of the literature**, 2. ed. Washington: AECT/RISE, 1997.

SMYTH, W. John. **A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook. Teachers' Theories of Action**. Deakin University Press, Deakin University, Victoria 3217, Australia, 1987.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://www.andreaserauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES%20PROFISSIONAIS%20DOS%20PROFESSORES%20E%20CONHECIMENTOS%20UNIVERSIT%C3%81RIOS.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2022.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. **Você sabe como utilizar o Google Acadêmico? A gente te conta!** 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/periodicos/voce-sabe-como-utilizar-o-google-academico-a-gente-te-conta/>. Acesso em: 28 de ago. 2022.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior: novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, 2009.

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 22 de out. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa. Acesso em: 22 de out. 2022.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO: CONSED, 2001.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Fredric Marcos.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 65-71, 2008.

VALÉRIO, Marcelo. **Autonomia de professores na sala de aula invertida**: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente. Tese (Doutorado) - Curso Pós- Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5988>, Acesso em: 18 mar. 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. **Educação a Distância e Ensino Remoto**: oposição pelo vértice. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3506>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, 1993.