

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**EDIONE MARIA LAZZARI**

**O LIVRO TEXTO *ENSINO DE HISTÓRIA* DO CURSO DE PEDAGOGIA DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA –  
UNIDERP (2010 - 2013)**

Campo Grande/MS

2015

**EDIONE MARIA LAZZARI**

**O LIVRO TEXTO *ENSINO DE HISTÓRIA* DO CURSO DE PEDAGOGIA DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA –  
UNIDERP (2010 - 2013)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande/MS

2015

L462L Lazzari, Edione Maria

O livro texto *Ensino de História* do curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância da Universidade Anhanguera – UNIDERP (2010 - 2013)/ Edione Maria Lazzari. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

100f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra Carla Villamaina Centeno

**EDIONE MARIA LAZZARI**

**O LIVRO TEXTO *ENSINO DE HISTÓRIA* DO CURSO DE PEDAGOGIA DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA –  
UNIDERP (2010 - 2013)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos meus pais que mesmo sem avançar em seus estudos me mostraram o caminho da persistência, da coragem, da honestidade, da alegria e do amor.

À minha amada filha Laís e ao meu querido genro Beto que, em meio a tantos momentos de minha ausência, não deixaram de ser meus companheiros de sempre.

Aos sobrinhos, sobrinhas e sobrinho-neto para que, como jovens, busquem incansavelmente o conhecimento que leve à consciência da totalidade histórica.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dias de chuvas, pelos dias de Sol e por todas as coisas boas que vivi.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Villamaina Centeno, pela orientação deste trabalho. Seu esforço não foi em vão, pois permanecerá latente enquanto eu viver a condição de pesquisadora. Apesar de meu esforço os limites se revelaram, ainda é preciso avançar.

Agradeço com carinho às professoras da Comissão Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Aparecida Arguelho de Souza, que com seus conhecimentos me abriu os olhos para reconhecer o caráter histórico daquilo que produzimos; Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo, que com sua experiência e seus conhecimentos sobre EaD contribuiu significativamente para o avanço deste trabalho; Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, pelos ricos momentos de aprendizagem; e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Olga Maria dos Reis Ferro, que também ofereceu contribuições para o processo de desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus colegas de mestrado pela amizade que construímos e pela colaboração durante o percurso.

Às amigas e colegas Gilse Terezinha Lazzari Perosa, Iara Augusta Silva, Sônia Maria Ferreira Barrueco e Terezinha Pereira Braz, pelas inestimáveis contribuições na decisão de trilhar o caminho da pesquisa.

Às amigas que têm lugar especial em meu coração, parceiras de trabalho, lamentações e diversão: Kátia Maria Rizzo e Leila Denise Perin.

Aos meus familiares, especialmente aos meus sete irmãos: Gilse, Neide, Elaine, Édio, Sônia, Anete e Gustavo pelo apoio e carinho.

## RESUMO

O presente estudo analisa o Material Didático Impresso (MDI) na Educação à Distância (EaD), especificamente o livro texto *Ensino de História*, utilizado no Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância - CEAD da Universidade Anhanguera-UNIDERP, em Campo Grande/MS, adotado entre os anos 2010 a 2013. Pretende-se verificar em que medida o livro texto traz o conhecimento necessário à formação do professor para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na área de História. A investigação traz como referência a categoria Organização do Trabalho Didático desenvolvida por Gilberto Luiz Alves, sob a perspectiva da Ciência da História e se debruça em um dos instrumentos de trabalho didático da EaD, o livro texto. Os objetivos específicos que procuram responder ao central são: levantar e analisar os dados sobre publicações no Brasil referentes ao tema MDI na EaD, para elucidar a produção sobre o assunto, quais suas conclusões e, principalmente, para responder se as produções existentes demonstram preocupação com o conhecimento veiculado pelos conteúdos deste recurso; analisar a organização do trabalho didático no Centro de Educação à Distância – CEAD e suas relações com o mercado e descrever e analisar o livro texto Ensino de História. Ao final, verificou-se que os autores não percebem o MDI como um instrumento de trabalho didático a ser superado, nem fazem oposição à forma de uso ou à eficiência e à eficácia do recurso no processo de aprendizagem do aluno. Ao contrário, na maioria das vezes apontam-no como um elemento “fundamental, necessário e insuperável” nesta modalidade de ensino. Outro resultado aponta que a organização do trabalho didático desta instituição de ensino adapta-se de acordo com as necessidades de uma empresa capitalista do tempo presente, que se mantém em crescimento barateando custos. O Programa Livro Texto (PLT), criado pela Aesapar e utilizado pela Anhanguera-UNIDERP, é uma forma de baratear custos na produção de ensino. Em relação ao objeto da pesquisa o resultado aponta que ele não está adequado nem é suficiente para formar o docente para atuar na área da História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia. O livro texto é dotado de informações sobre a metodologia do ensino, ou seja, sobre o como fazer e foi escrito para licenciatura de História que tem como objetivo os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Não encontramos conteúdos de História no referido livro. Ainda que dispusesse de discussões importantes sobre o uso de fontes históricas e de recursos didáticos significativos, acaba simplificando teorias e formas variadas de metodologia. Enfim, é uma versão contemporânea que se aproxima do manual didático preconizado por Comenius, no século XVII. As fontes de informações deste trabalho são as pesquisas produzidas no Brasil sobre o MDI na EaD em forma de artigos, dissertações e teses, trabalhos desenvolvidos sobre os manuais didáticos e trabalhos de pesquisadores sobre a historicidade da EaD e o livro texto Ensino de História.

**Palavras-chave:** Educação à Distância. Organização do Trabalho Didático. Material Didático Impresso. Livro Texto.

## ABSTRACT

This study analyses the Printed Teaching Material (MDI, Material Didático Impresso) on Distance Learning (EaD, Ensino a Distância), specifically, the textbook “Ensino de Geografia e História” (Geography and History Course), more specifically the content regarding the teaching of history used on the Pedagogy Course of the Center of Distance Learning (Centro de Educação a Distância – CEAD) of University Anhanguera-UNIDERP, in Campo Grande/MS, adopted between 2010 and 2013. It was intended to examine if the knowledge needed in the teachers training in order to exercise their profession as preschool and elementary school History teacher is on the work cited as the object of research of this study. The investigation brings as reference the category of Organization of the Didactic Work, developed by Gilberto Luiz Alves under the perspective of Historic Science and is based on one of the tools of didactic work used in MDI, the textbook. The specific goals that aim to answer to the main one are: gather and analyze data on publications in Brazil regarding MDI in EaD, clarifying what the authors are studying on the subject, what are their conclusions and, mainly, to answer if the actual work demonstrates regard with knowledge present in the contents of this resource; to analyze the structure of the didactic work on the Center of Distance Learning - CEAD and its relations to the market and to describe and analyze the textbook “Ensino de História” (History Course). It was verified that the authors don't realize the MDI as an instrument of the didactic work to be overcome, not even oppose the use nor the efficiency and the effectiveness of the resource in the student's learning process. On the contrary, most of the time they point it out as a “fundamental, needed and insuperable” element of this modality of teaching. The result shows that the structure of the didactic work of this teaching institute adapts itself according to the necessities of a capitalistic company of the present times, which maintains itself growing by means of cutting costs. The Text-book Program (Programa Livro Texto, PLT) created by Aesapar and used by Anhanguera-UNIDERP is one of the means to cut costs on the teaching production process. Regarding the object of the research, result shows that it is not adequate nor sufficient to prepare the teacher to perform in the subject of History in preschool and elementary school, field of work of the alumnus from the Pedagogy course. The textbook is equipped with information about the methodology of teaching, that is to say, on “how to do it” and it was written for the History licentiate which is aimed at junior high school and high school. We didn't find contents of History on the said book. Although it presents important arguments about the use of historic sources and significant didactic resources, ends up simplifying the theory and several forms of methodology. At last, it is a contemporary version that is closer to the didactic manual in compliance with Comenius, of the 17<sup>th</sup> century. The information sources for this work are researches produced in Brazil about MDI in EaD in the form of articles, dissertations and thesis, developed work on didactic manuals and work of researchers about historicity of EaD and the textbook “*Ensino de História*”.

**Keywords:** Distance Learning. Organization of Didactic Work. Printed Didactic Material. Textbook



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Matrículas em Cursos de Graduação à Distância no Brasil - 2000-2012	17
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas em Cursos de Graduação à distância no Brasil – 2000- 2012	17
Tabela 2 - Artigos Científicos de Periódicos, Sítios Institucionais e Anais de Eventos (on-line)	25
Tabela 3 - Dissertações e Teses sobre Material Didático Impresso na Educação à distância produzidas no período de 2003- 2013	35
Tabela 4 - Matrículas em Cursos de Graduação à distância no Brasil – 2000- 2009	65
Tabela 5 - Número de Cursos de Graduação à distância no Brasil - 2000 a 2009	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Aprendizagem Aberta
ABED	Associação Brasileira de Educação à distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AESAPAR	Anhanguera Educacional S. A. Participações
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação à distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CVA	Comunidade Virtual de Aprendizagem
DVD - ROM	Digital Versatile Disc - Read Only Memory
EaD	Educação à distância
EnPED	Encontro de Pesquisadores em Educação à distância
EPEAL	Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas
ETD	Educação Temática Digital
GUAL	Gestão Universitária na América Latina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LB	Livro Base

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDI	Material Didático Impresso
MEC	Ministério de Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEAD	Núcleo de Educação à distância
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLT	Programa Livro Texto
PNLDE	Programa Nacional do Livro Didático
PPCP	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIED	Simpósio Internacional de Educação à distância
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TVD	Televisão Digital
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 O ESTADO DA ARTE SOBRE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO (MDI) UTILIZADO NA EAD NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2013.....</b>	<b>22</b>
1.1 Artigos científicos.....	23
1.2 Teses e Dissertações.....	34
<b>2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (CEAD) DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP .....</b>	<b>43</b>
2.1 O Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP e a organização do trabalho didático.....	43
<b>3 OS IMPACTOS DO LIVRO TEXTO <i>ENSINO DE HISTÓRIA</i> PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA ANAHANGUERA – UNIDERP....</b>	<b>69</b>
3.1 O Livro Texto <i>Ensino de História</i> .....	70
3.2 Organização e aspectos específicos do livro texto <i>Ensino de História</i> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Curso de Extensão.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B - Títulos das pesquisas sobre Material Didático Impresso na EaD produzidas por instituição no período de 2003-2013 – Dissertações e Teses .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE C - Palavras-chave das pesquisas sobre Material Didático Impresso na EaD produzidas por ano e por instituição no período de 2003-2013-Dissertações e Teses.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Ciência da História e utilizando como categoria a Organização do Trabalho Didático, formulada por Alves (2005a - 2005b), nos propomos, nesta pesquisa, investigar a utilização do Material Didático Impresso (MDI), no contexto do curso de Pedagogia do CEAD da Anhanguera-UNIDERP.

A organização do trabalho didático, categoria de análise proposta por Alves (2005a, 2005b), é entendida como um processo em movimento, produto das necessidades sociais em determinado contexto histórico. Para compreendê-la, partimos do princípio de que toda produção da sociedade capitalista possui como finalidade última atender à classe dominante, a qual, por sua vez, coloca a instituição educacional a seu serviço, a fim de que esta possa formar a força de trabalho que sustenta seus modos de produção.

Sob essa ótica, ao nos utilizarmos dos estudos de Alves (2005a), assumimos a categoria *organização do trabalho didático* numa perspectiva histórica, buscando nos clássicos e na Ciência da História os fundamentos necessários para compreender como a escola moderna chega à organização do trabalho didático encontrada em nossa sociedade atual.

Alves (2005a, p. 8) discute as formas históricas assumidas pela organização do trabalho didático desde a sociedade feudal - período em que acontece a passagem do ensino individual para o ensino coletivo - até a sociedade capitalista, por volta da primeira metade do século XIX, quando se expandiu o ensino mútuo. Para o autor, a organização do trabalho didático, em qualquer sociedade analisada e em qualquer tempo histórico, envolve três aspectos, quais sejam:

- a. ela é sempre uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador* e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro;
- b. realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c. e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005a, p. 10-11).

Esses aspectos são apreendidos no processo de trabalho concreto da relação educativa e mudam de acordo com as necessidades sociais. Cada época, com suas peculiaridades e necessidades, gera um modo histórico de educador, de educando, de recursos

didáticos e de espaço físico, indispensáveis à realização da relação educativa. Portanto, cada época produz uma relação educativa.

No entanto, embora os três aspectos da organização do trabalho didático elaborados por Alves (2005a) sejam de extrema relevância, para fins dessa pesquisa nos concentraremos em um dos elementos citados pelo autor: os *recursos didáticos* utilizados como mediação no processo de transmissão do conhecimento em uma relação educativa escolar.

Neste sentido, analisaremos, no curso de Pedagogia do CEAD da Anhanguera-UNIDERP, no qual são formados profissionais que irão atuar nas diversas áreas do conhecimento da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o Programa Livro Texto (PLT), apresentado como um recurso utilizado pela instituição no subsídio da aprendizagem dos acadêmicos. Para cada Unidade Didática (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Arte, Ciências, Educação Física) é indicada uma obra do Programa Livro Texto, empregada tanto para o acompanhamento dos conteúdos das aulas interativas, como para a realização do autoestudo, de pesquisas e das avaliações. O PLT é um produto criado e comercializado pela Aesapar<sup>1</sup>. Segundo o fundador e presidente do Conselho de Administração da Anhanguera Educacional, Professor Antônio Carbonari Neto, as obras oferecidas aos alunos são de “alta qualidade” (ABUD et al, 2013).

No âmbito do PLT, apresentamos como objetivo deste estudo investigativo analisar especificamente o livro texto<sup>2</sup> *Ensino de História*, indicado como bibliografia básica do Módulo Ensino da História e da Geografia no referido curso. Este material é formado pela junção de duas obras: *Ensino de Geografia*, de autoria de Sônia Castellar e Jerusa Vilhena e *Ensino de História*, de Katia Maria Abud<sup>3</sup>, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves. A opção pelo conteúdo específico de história deve-se ao fato de que, embora o livro texto abranja as disciplinas curriculares de História e Geografia, cada uma é estudada no curso em unidades didáticas distintas, não havendo articulação entre os conteúdos apresentados nas duas partes da obra. Ainda, pelo fato de a pesquisadora desse trabalho atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Tutora Presencial em um curso de Pedagogia na

---

<sup>1</sup> A Anhanguera Participações S.A. (AESAPAR) é responsável pela elaboração e distribuição de livros e materiais didáticos para a Anhanguera Educacional. Informações disponíveis em [http://www.anhanguera.com/servicos/sala\\_imprensa/imprensa/ap.php](http://www.anhanguera.com/servicos/sala_imprensa/imprensa/ap.php). Acesso em 19/01/2015.

<sup>2</sup> Ainda que os estudiosos presentes neste trabalho utilizem outras expressões para se referir ao objeto, ora aqui em estudo, como Livro Didático, Manual Didático, Livro Base, Material Impresso e Material Didático Impresso (MDI), neste trabalho optou-se por utilizar Livro Texto por ser o termo utilizado pela instituição onde a pesquisa se desenvolve.

<sup>3</sup> Por se tratar, na realidade, de um volume único, na ficha catalográfica são listados todos os autores, justificando nossa opção pela utilização de ABUD et al (2013) nas citações diretas e indiretas dessa obra na presente pesquisa.

modalidade à distância, foi observada a relevância de se verificar como o *conhecimento culturalmente significativo* e o ensino de história são veiculados no material didático impresso disponibilizado no curso, a fim de compreender em que medida o mesmo contribui para a formação do futuro educador da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro fator levado em consideração foi a constatação de que não foram encontrados, em número significativo, estudos que contemplem os livros textos da EaD, ou MDI, no ensino superior, na perspectiva teórica aqui adotada. Nesse sentido, buscou-se apresentar, como um dos objetivos específicos desta pesquisa, um estudo do tipo *o estado da arte*, como forma de dialogar com a área, bem como demonstrar de que maneira este trabalho pode contribuir para uma análise crítica dos instrumentos didáticos utilizados na formação de professores no Brasil.

Destarte, Alves (2005b) esclarece o que compreende por conhecimento culturalmente significativo ao apresentar os aspectos relacionados à organização do trabalho didático para a produção de uma nova instituição educacional. O autor sinaliza a educação geral como um recurso para formação do indivíduo como cidadão e como trabalhador. Assim, o homem tomaria consciência de como funciona a sociedade, permitindo-lhe perceber e lutar pelas transformações que visam à qualidade de vida numa base democrática, uma vez que:

[...] o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo *acesso do pensamento à totalidade* é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. A educação geral pode ser um instrumento dessa transformação na consciência do homem. (ALVES, 2005b, p. 237).

Nesta ótica, o conhecimento só é culturalmente significativo quando provoca no indivíduo a capacidade de compreender a sua realidade social, cultural e histórica, fazendo-o cidadão atuante que luta e desenvolve métodos para combater a sociedade não socializadora.

Ainda na perspectiva da história, Souza (2012) tece formas de fazer entender que o conhecimento em sua totalidade é aquele produzido no percurso da história da humanidade e que funciona como “arma de luta [...] por uma sociedade mais humanizadora.” (SOUZA, 2012, p. 14). A autora é enfática quando diz que para se chegar a algum lugar pretendido é preciso compreender a universalidade das coisas, sendo que é na leitura dos clássicos que adquirimos esta compreensão. Afirma:

Desde o cotidiano da existência mais ínfima, em todos os tempos, até a denúncia e a crítica, como expressões de resistência, foram registrados por meio das formas mais avançadas da teoria, da arte, da literatura, da música. Os vestígios escriturais dessa



grande aventura humana feita de glórias e sangue, de luta e paixão encontram-se depositados em livros, museus, partituras, como um grande patrimônio que pertence à humanidade, ao conjunto dos homens de todos os tempos. Esse conjunto de documentos que permaneceu no tempo, atestando a grande aventura civilizatória do homem, é o que chamamos de clássico. (SOUZA, 2012 p.6)

Assim, o conhecimento em sua totalidade só ocorre quando o homem, por meio dos registros dos acontecimentos, reconhece o caráter histórico do que produz e conhece a cultura criada pela humanidade. Nessa perspectiva,

Se estivermos apostando no velho modo de viver, podemos nos descomprometer com a leitura dos clássicos do pensamento e da literatura, mas se quisermos uma nova forma de viver socialmente, fundada em novos princípios, um passo importante é nos apropriarmos dos conhecimentos produzidos pela sociedade vigente, como arma de combate para a superação dos seus cânones. (SOUZA, 2012 p.15).

Em análise convergente, Saviani (2012) explica que o processo para a construção do conhecimento compreende dois momentos: O primeiro é o da observação do objeto na forma como este se apresenta, não se tendo, ainda, clareza da sua constituição, o que faz com que o conhecimento seja visto, nesse contexto, como um problema a ser resolvido. O segundo momento, caminho inverso do primeiro, é o da reunião das informações sobre o que se observou, retornando ao objeto não mais com a confusão inicial, mas com apreensão da totalidade. “Assim compreendido, o processo do conhecimento é, ao mesmo tempo indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.” (SAVIANI, 2012, p. 62).

Desta forma, o *conhecimento* considerado neste trabalho é compreendido como histórico e, portanto, sujeito a modificações, acréscimos e críticas. Para estudá-lo a partir dessa base epistemológica, pautou-se nas pesquisas de autores que seguem a linha da Ciência da História: Alves (2005a; 2005b), Souza (2010), Centeno (2010), Petek (2013), Almeida (2013) Lancillotti (2008) e Ferro (2012), contando ainda como a contribuição de Peters (2006) e Belloni (2008).

O tema deste trabalho circunscreve-se, portanto, na área da Educação à Distância, com o objetivo de analisar especialmente o material impresso utilizada nesta modalidade de ensino como recurso de aprendizagem.

O período temporal escolhido para essa análise inicia-se a partir do ano de 2000, ano em que a EaD ganha espaço e força nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, apresentando um crescimento de mais de 66.000 % nas matrículas em cursos de graduação, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas em Cursos de Graduação à Distância no Brasil – 2000 a 2012

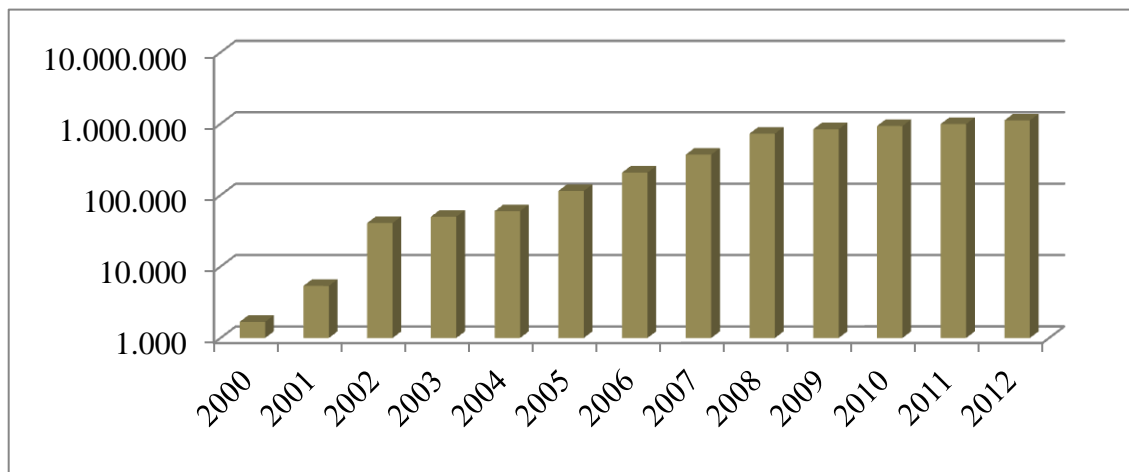
Ano	Número de Matrículas	Crescimento (%)
2000	1.682	-
2001	5.359	219%
2002	40.714	660%
2003	49.911	23%
2004	59.611	19%
2005	114.642	92%
2006	207.206	81%
2007	369.766	78%
2008	727.961	97%
2009	838.125	15%
2010	930.179	11%
2011	992.927	7%
2012	1.113.850	12%
<b>Crescimento Total de Matrículas no período</b>		<b>66.122%</b>

Fonte: Inep – Sinopse Estatística de Educação Superior – 2000 a 2012 – Tabela elaborada pela autora.

Os dados da tabela 1 revelam, além disso, que apesar da procura por cursos à distância no Brasil ser significativo em todo o período em estudo, a corrida pelas matrículas nesta modalidade de ensino foi bastante expressiva em 2002, com um crescimento de 660% em relação ao ano anterior. Entretanto, o crescimento nos números de matrículas é mais evidente a partir do ano de 2005, quando ultrapassa a casa da centena de milhar, chegando a unidade de milhão em 2012.

O gráfico 1 demonstra, com maior clareza, o crescimento explosivo de matrículas em cursos à distância no Brasil no período de 2000 a 2012.

Gráfico 1 - Matrículas em Cursos de Graduação à distância no Brasil – 2000-2012



Fonte: INEP – Sinopse Estatística da Educação Superior – 2000 a 2012 – Gráfico elaborado pela autora.

Entretanto, apesar do grande aumento de matrículas em cursos na modalidade EaD, na primeira década de sua expressiva expansão no Brasil, as matrículas em cursos presenciais, neste período, ainda representam a maioria. Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2012, enquanto a EaD apresenta 1.113.850 (um milhão, cento e treze mil, oitocentos e cinquenta) alunos matriculados em seus cursos de graduação, as matrículas em cursos de graduação presencial chegam a 5.923.838 (cinco milhões, novecentos e vinte e três mil, oitocentos e trinta e oito). Isso significa que as matrículas em cursos de Graduação EaD, no ano de 2012, representam apenas 18,80% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil.

Ainda assim, é importante destacar que o crescimento de matrículas em cursos de graduação na modalidade EaD no Brasil é significativo e que o período em que isso ocorre é também um período de crise de desemprego, originada pela própria estrutura do sistema capitalista. Para Silva (2013, p.100), “[...] esta crise teria sido gerada por fatores como descontrole fiscal, declínio das taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e os altos índices de inflação”. Segundo a autora, desde “[...] o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o panorama da economia mundial começava a dar sinais de mudanças [e] uma nova crise do capitalismo se aproximava”. (2013, p. 84).

Ao investigar o contexto nacional e internacional nos anos finais do século XX e início do século XXI, Silva (2013, p. 20), mostra o Brasil “[...] como um país inserido no movimento do capitalismo monopolista e global que determina as relações sociais, econômicas, políticas e educacionais”. A autora explica:

Nos dias de hoje, embora o fenômeno do monopólio ocorra sistematicamente desde o último terço do século XIX, as fusões e aquisições tornaram-se uma rotina na economia mundial e no Brasil. Jornais, revistas e redes de televisão são pródigos em exemplos de operações de mercado com esse caráter. Estes meios de comunicação trazem estampados os acordos milionários, por meio dos quais, todos os dias, são originados novos conglomerados empresariais, como ocorre, em especial, no setor da indústria editorial. O mercado de trabalho também é afetado pela hegemonia do monopólio. Os capitais concentrados facilitam a substituição de trabalhadores por máquinas. Com isso cresce a cada dia o contingente de trabalhadores que são destituídos de seus empregos. (SILVA, 2013, p. 20-21)

Dessa forma, num contexto monopolista as funções do Estado ampliam-se para amparar os trabalhadores excluídos do mercado de trabalho. O Estado, então, cria programas nas áreas sociais, educacionais, da saúde e de outras para atenuar as inquietações criadas pela

própria crise instalada. Silva (2013), busca nas contribuições de Alves<sup>4</sup> (2005b) compreensão para essa discussão, afirmando:

[...] o Estado moderno capitalista no seu estágio monopolista, ao exercer a função que lhe é conferida pela sociedade burguesa, vem desenvolvendo atividades denominadas “improdutivas”, no sentido de aliviar as tensões sociais geradas pelo aumento crescente da massa de desempregados expulsos das fábricas, que passam a incorporar de forma ampla e irrestrita a tecnologia cada vez mais sofisticada produzida pelo homem. É neste quadro do capitalismo monopolista que a expansão escolar ganha força no mundo, inclusive no Brasil. (SILVA, 2013, p.21)

Portanto, entendemos que a expansão da EaD no Brasil no período aqui analisado não foi por acaso. São as relações que se estabelecem entre o Estado e o setor privado que ajudam a compreender o desenvolvimento de políticas públicas visando o atendimento de trabalhadores que não conseguem estudar no ensino presencial e, sobretudo, sob baixas mensalidades. É nesse contexto que se encaixam os avanços das matrículas e o desenvolvimento de cursos superiores à distância, como os da Anhanguera-UNIDERP, instituição em que está inserido o material didático analisado neste trabalho.

Diante do exposto e para atingir os objetivos elencados, a presente pesquisa será desenvolvida em três capítulos descritos a seguir:

No primeiro capítulo constrói-se o estado da arte por meio do levantamento e da análise de dados sobre publicações no Brasil referentes ao tema Material Didático Impresso na EaD, no período de 2002 a 2013. Como as categorias para este tema podem ser diferentes optamos por realizar a busca utilizando os seguintes termos: “material didático impresso para a EaD”, “livro didático na EaD”, “manual didático na EaD” e “recursos didáticos para a EaD”.

A análise dos dados permitiu conhecer de forma mais abrangente o campo a ser investigado e contribuiu para problematizar as questões de pesquisa, evidenciando as lacunas encontradas sobre o tema, propiciando assim elementos importantes para esse estudo, a partir das contribuições de outros pesquisadores.

Os dados colhidos resultaram em quadros, tabelas e gráficos que demonstram: as matrículas em cursos de graduação à distância no Brasil, no período de 2000 a 2012; os artigos científicos de periódicos, sítios institucionais e anais de eventos (on-line); as

---

<sup>4</sup> Alves (2005b), em suas pesquisas sobre a constituição histórica da escola pública contemporânea deixa claro que o Estado capitalista, entre as atividades improdutivas que mantém na sua fase monopolista, estão àquelas ligadas ao desenvolvimento e funcionamento da escola pública. O autor acredita que a expansão da escola pública decorre do crescimento do grau de parasitismo da sociedade capitalista.

dissertações e teses sobre material didático impresso na EaD produzidas por ano e por instituição no período de 2003 a 2013; os títulos das pesquisas de dissertações e teses sobre material didático impresso na EaD produzidas por instituição no período de 2003 a 2013; as palavras-chave das pesquisas de dissertações e teses sobre material didático impresso na EaD, produzidas por ano e por instituição no período de 2003 a 2013; e a linha de pesquisa das teses e dissertações sobre material didático impresso na EaD, produzidas por ano e por instituição no período de 2003 a 2013.

As fontes utilizadas para o levantamento de dados que sinalizassem a expansão da EaD no período correspondente aos anos 2000 a 2012, no Brasil, foram as sinopses estatísticas desse período, fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Utilizamos como fontes para a elaboração dos quadros, tabelas e gráficos que compõem o estudo do tipo *estado da arte* sobre o tema MDI para a EaD, no Brasil, artigos, teses e dissertações publicados nas bases de dados disponíveis nos sítios de instituições de ensino superior e em bases indexadoras de periódicos como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à distância (ABED).

A organização desses dados permitiu compreender o desenvolvimento histórico da expansão brasileira do ensino superior à distância, na contemporaneidade, bem como analisar a produção disponível, estabelecer um diálogo entre os autores, fazer um contraponto com a perspectiva de investigação adotada nesta dissertação e evidenciar as lacunas no campo dos estudos acadêmicos referentes ao tema.

O segundo capítulo considera o Curso Pedagogia, na Universidade Anhanguera-UNIDERP, na modalidade à distância, por meio da compreensão histórica da organização do trabalho didático na referida instituição e na sociedade capitalista, alicerçado teoricamente nos estudos de Alves (2005a; 2005b). A pesquisa de Ferro (2012) também contribuiu significativamente para se compreender a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância, da referida instituição.

Por sua vez, os estudos de Lancillotti (2008), Belloni (2008) e Peters (2006), relacionados à caracterização e à história da EaD, ajudaram a compreender três gerações de propostas de Educação à Distância no Brasil.

Para compreender o tema relacionado à EaD no Brasil e ao Centro de Educação à distância Anhanguera – UNIDERP, fez-se necessário, ainda, um breve retrocesso no tempo para averiguar como se procedeu sua expansão e sua legalização, por meio da análise dos dados, obtidos nas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o número de matrículas realizadas e o número de cursos oferecidos nesta modalidade de ensino, nos anos de 2000 a 2009, período em que a EaD teve avanço significativo.

O terceiro capítulo descreve um dos instrumentos de trabalho didático, o livro texto impresso, do curso de Pedagogia à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP, nos anos de 2010 a 2013. Para tanto, serviu de fonte de pesquisa a obra *Ensino de História*, indicado como bibliografia básica do Módulo Ensino da História e da Geografia, no Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância Anhanguera-UNIDERP.

Os assuntos em destaque neste capítulo são a organização do trabalho didático no curso de Pedagogia, na modalidade à distância, da universidade em questão, o livro didático na educação à distância, seu uso e a descrição do livro didático utilizado no curso de Pedagogia do Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP, nos anos de 2010 a 2013.

Os dados foram encontrados em documentos da Universidade Anhanguera-UNIDERP, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2007-2011, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) de 2009 e a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, ambos na modalidade à distância.

Na análise do livro *Ensino de História*, foram abordados aspectos gerais e específicos da obra, a fim de problematizar, por meio da investigação dos conteúdos nele presentes e da função que este exerce na relação educativa, em que medida esse recurso didático está adequado à formação docente para o ensino de história na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos resultados obtidos com os estudos e das análises sobre o material didático impresso na EaD foi possível apresentar, ao final desta investigação, uma proposta de intervenção (cf. Anexo A) que nos permitiu refletir sobre a necessidade de superar o livro texto da forma como se apresenta na escola moderna no contexto da EaD.

## **1 O ESTADO DA ARTE SOBRE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO (MDI) UTILIZADO NA EAD NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2013**

Neste capítulo, por meio de um estudo do tipo *o estado da arte*, nos propusemos a apresentar alguns dados acerca da produção bibliográfica sobre o Material Didático Impresso (MDI) para a educação à distância (EaD) no Brasil, por entendermos que essa etapa da pesquisa é indispensável, uma vez que ao analisar a produção disponível podemos estabelecer interlocuções entre os autores, permitindo assim o estabelecimento de um contraponto com a perspectiva de investigação adotada nessa dissertação e a demonstração de possíveis lacunas no campo dos estudos acadêmicos referentes ao tema.

Segundo Ferreira (2002), estado da arte é o “[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Sendo assim, a finalidade desta investigação foi realizar um levantamento da produção acadêmica sobre o MDI na EaD no Brasil e das fontes em que foram encontradas, evidenciando o que os autores estão estudando e a quais conclusões chegaram sobre o tema, observando, principalmente, em que medida as produções existentes realizam uma avaliação consistente sobre o tipo de conhecimento veiculado pelos conteúdos deste recurso didático presente na educação à distância.

A delimitação temporal para a investigação da produção bibliográfica para a pesquisa concentra-se na primeira década do século XXI e no início da segunda, pois, conforme mencionamos anteriormente, este foi o período de maior expansão da educação à distância no Brasil.

A seleção das produções relacionadas ao tema em estudo foi feita a partir de uma busca por artigos, teses e dissertações publicados nas bases de dados disponíveis nos sítios de instituições de ensino superior e em bases indexadoras de periódicos como a *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância (ABED).

No entanto, apesar da vasta base de dados disponíveis para pesquisa de publicações de artigos nas fontes citadas, foram encontrados apenas 7 (sete) com assuntos relacionados ao tema mencionado anteriormente, sendo 4 (quatro) nas bases de dados da ABED, 2 (dois) na ANPEd e 1 (um) na Scielo. Assim, direcionaram-se as pesquisas para *sites* de busca e de

pesquisa como *Google Acadêmico*. Artigos relacionados ao tema foram encontrados em *sites* de eventos de educação como o Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), o 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, o Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Revista de Literatura e Linguística (EUTOMIA), o X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária – UFSC, o Simpósio Internacional de Educação à distância e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (SIED: EnPED), o X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, a Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL) e a Educação Temática Digital (ETD). Desta forma, mais 10 (dez) artigos foram encontrados, perfazendo um total de 17 (dezesete).

Chamou a atenção os eventos nos quais foram encontrados artigos relacionados ao tema. Embora estes estivessem relacionados à educação, nem todos possuíam ligação com a EaD. Dessa forma, realizamos uma nova busca em datas anteriores e posteriores às dos eventos nos quais foram encontrados tais artigos, com a finalidade de verificar se outros artigos com a mesma temática haviam sido publicados. Entretanto, constatamos que apenas os artigos anteriormente encontrados por meio do *Google Acadêmico*, sobre essa temática, haviam sido publicados nesses eventos, não havendo acréscimo, portanto, na quantidade de artigos analisados.

As teses e as dissertações relacionadas ao tema em estudo foram retiradas do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Como forma de organização e apresentação dos dados coletados, optamos pela elaboração de representações ilustrativas, em tabelas e quadros, por acreditarmos que possibilitam uma melhor visualização do trabalho desenvolvido.

## **1.1 Artigos científicos**

A primeira fonte consultada em busca de artigos científicos sobre MDI para EaD foi a obra organizada e publicada em dois volumes *Educação à distância: o estado da arte* (LITTO; FORMIGA, 2009, 2012), na qual há a compilação de 109 artigos relacionados à Educação à distância.

No entanto, entre os artigos que compõem as obras, apenas dois tratam do Material Didático Impresso na EaD, sendo um em cada volume. No primeiro volume temos o artigo intitulado “*Os métodos de preparação de material impresso para a EaD*”, o qual trata de



aspectos considerados relevantes, segundo o autor, para a preparação do MDI para a EaD, tais como: características do aluno que o utilizará, qualidade da linguagem adotada, o conteúdo tratado, atividades diversificadas e a adequação de aspectos formais. No segundo volume encontramos o artigo “*Livros e apostilas na educação superior à distância*”, que trata da função dos materiais impressos, representado pelos livros e apostilas utilizados na EaD, tais como: ferramenta de autoaprendizagem, textos dialógicos, evolução do livro-texto e o livro-texto e a convergência digital. O autor conclui que apesar do avanço das tecnologias estas não substituem o livro.

Percebemos, no entanto, que em ambos os artigos encontrados na obra acima citada, não houve uma análise do MDI para a EaD, numa perspectiva crítica, quanto ao uso que dele fazem os educandos ou quanto à questão do tipo de conhecimento nele veiculado.

Em periódicos, sítios institucionais e em anais de eventos, encontramos e selecionamos 17 (dezesete) artigos científicos, sendo que o volume maior de trabalhos relacionados com o tema MDI na EaD faz parte da base de dados da ABED - Associação Brasileira de Educação à distância, com um total de 4 (quatro) artigos e da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e V EPEAL - Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, com 2 (dois) artigos cada. Nas demais bases de dados como a Scielo - Scientific Electronic Library Online, a UAB - Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a ETD - Educação Temática Digital e outras (cf. tabela 2) foram encontrados apenas um artigo.

A pesquisa realizada na base de dados da ANPED contemplou trabalhos e pôsteres publicados nos grupos de trabalhos Didática (GT-4), Formação de Professores (GT-8), Política de Educação Superior (GT-11), Currículo (GT-12) e Educação e Comunicação (GT-16), das reuniões científicas nacionais desde a 26ª realizada em 2003, até a 36ª reunião realizada em 2013.

Tabela 2 - Artigos Científicos de Periódicos, Sítios Institucionais e Anais de Eventos (on-line)

<b>Base de dados</b>	<b>Total de artigos/base de dados</b>
ABED - Associação Brasileira de Educação à distância	4
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	2
Scielo - Scientific Electronic Library Online	1
V EPEAL - Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas	2
3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação	1
UAB - Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil	1
EUTOMIA - Revista de Literatura e Linguística	1
X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária –UFSC	1
SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação à distância e Encontro de Pesquisadores em Educação à distância	1
X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE	1
GUAL - Revista Gestão Universitária na América Latina	1
ETD - Educação Temática Digital	1
<b>Total Geral</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa nos sítios da ABED, EPEAL, 3º Simpósio HTE, UAB, CVA, EUTOMIA, SIED, X EDUCARE, GUAL e ETD.

Entre os 17 (dezessete) artigos coletados e lidos, apenas 10 (dez) traziam discussões específicas sobre material didático impresso para a EaD, oferecendo contribuições para este estudo. Os demais foram descartados, depois de analisados, por fazerem referência ao MDI para EaD de forma generalizada, ou seja, apontam o material impresso como mais um entre os materiais didáticos utilizados nesta modalidade de ensino, sem qualquer apreciação mais aprofundada do material ou sobre sua elaboração, composição ou qualidade dos conteúdos neles contidos.

Assim, dentre os autores de artigos científicos que apresentaram contribuições para esse estudo, temos Averbug (2003), que afirma, em seus escritos, que apesar da modernidade dos recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados na EaD, o material impresso ainda é necessário. Porém, segundo a autora, é preciso um novo olhar sobre este recurso, despidido da ideia que a tecnologia por si só garante a aprendizagem. Ela enfatiza que o MDI, assim como as demais tecnologias, são apenas veículos e é “[...] a educação que se pretende desenvolver com seu apoio que lhe dá o caráter de atualidade” (AVERBUG, 2003, p. 9).

Segundo a autora “[...] nenhum material didático é neutro. Ele estará sempre relacionado a uma visão de sociedade e a uma concepção pedagógica” (AVERBUG, 2003, p.10). A autora acredita que o material didático impresso para a EaD, como recurso

pedagógico, pode ser inovado, mas para que isso aconteça é necessário que fuja do modelo tradicional, principalmente no que se refere às concepções pedagógicas, à contextualização dos conteúdos e à construção.

O MDI para educação à distância pode ser constituído por módulos independentes, permitindo ao aluno o seu estudo não sequencial; a linguagem, menos formal e mais comunicativa; o texto, mais flexível, tratado como hipertexto, permitindo idas e vindas, novas buscas, itinerários de leitura diferenciados; as atividades propostas podem ser prazerosas e instigantes, apresentando desafios cognitivos, envolvendo, por exemplo, construção de projetos, solução de problemas, estudos de casos, análise de diferentes posições, elaboração de hipóteses e de argumentos; a avaliação da aprendizagem, direcionada para atividades de aplicação do conhecimento construído e não apenas para testes ou provas tradicionais. (AVERBUG, 2003, p.13)

Nesse sentido, a autora concebe o MDI com as características que, segundo ela, permitiriam ao aluno desenvolver-se como pesquisador, crítico e construtor do próprio conhecimento. Ela faz uma crítica aos tipos de materiais impressos que são disponibilizados aos alunos apenas como apoio para a realização de atividades avaliativas.

Percebemos, assim, uma preocupação com a qualidade do material impresso para ensino à distância, principalmente no que se refere aos textos com conteúdos fragmentados, simplificados, que servem apenas como recurso auxiliar na preparação do aluno para as avaliações do curso, sem apresentar, no entanto, um real comprometimento com o conhecimento. A autora aponta a necessidade da elaboração de um material mais “instigante ao público a que se destina”, “que seduza e encante o aluno”. (AVERBUG, 2003, p.13). Entretanto, ainda que suas considerações se voltem para o atendimento, pelo MDI, dos objetivos de aprendizagem, Aveburg (2003) não se refere ao tipo de conhecimento que este material deva mediar, centrando-se tão somente na questão da atratividade do material, que deveria mostrar-se ao mesmo tempo instigante e palatável ao público que irá utilizá-lo para apreender o conteúdo ali veiculado.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Moulin (2003) afirma em seu artigo que mesmo com a expansão do novo modelo de escola virtual, a EaD apresenta como principal apoio o material impresso, capaz de tornar o aluno independente da presença física de um professor, ou seja, defende a ideia de uma “autoaprendizagem guiada”, apoiada em material impresso. Segundo a autora, esta é uma forma diferente e específica de aprender e todo aprendiz, independentemente de ser aluno de um curso presencial ou à distância, deve “[...] desenvolver a autonomia, adquirir e ampliar conhecimentos significativos e modificar as estruturas cognitivas por meio de exercícios, habilidades e pensamento” (MOULIN, 2003, p. 6-7). Assim, o material-guia - entendido como Material Didático Impresso usado para a

autoaprendizagem dirigida - deve funcionar como meio de desenvolver tais habilidades no aprendiz.

A autora também alerta para a necessidade de individualizar e regionalizar os procedimentos didático-pedagógicos. Portanto, para a elaboração de material instrucional destinado à autoaprendizagem dos grupos que serão atendidos, é necessário realizar o levantamento "[...] do perfil dos alunos, da caracterização do contexto e da identificação dos problemas mais constantes" (MOULIN, 2003, p. 9). Assim como Averbug (2003), Moulin (2003) considera de forma generalizada a estrutura do MDI e os procedimentos didático-pedagógicos contidos nele que, por sua vez, seriam responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia de aprendizagem no aluno. Entendemos, no entanto, que a questão da autonomia do aluno na aprendizagem, apontada por muitos autores, precisa ser problematizada, o que faremos ao final da análise dos artigos.

Sales (2005), na tentativa de delinear a potencialidade do material impresso para a EaD, propõe uma conexão entre as várias mídias utilizadas nesta modalidade de ensino, elegendo o MDI como necessário pela facilidade de manipulação, bem como por ser o mais acessível à população ainda excluída das TICs - tecnologias da informação e comunicação.

A autora apresenta poucas considerações sobre o uso do material didático impresso no que se refere à aprendizagem da EaD e, assim como as autoras já apresentadas anteriormente, não analisa um MDI específico. Apenas ressalta que estes devem ser elaborados "[...] com uma linguagem que leve ao diálogo com o leitor [...] clara, objetiva, que proporcione uma orientação real do processo de aprendizagem" (SALES, 2005, p. 6).

É importante ressaltar ainda que, neste artigo, a autora aponta uma reflexão sobre a expansão das TICs, revitalizando, em parte, o modo de produção capitalista, uma vez que o fluxo de informações é mais rápido e o modelo globalizado é o parâmetro mundial das sociedades contemporâneas. Entretanto, não considera o MDI como um recurso a ser superado pela potencialidade das novas tecnologias.

O artigo de Lemos et al. (2009), elaborado a partir do "*Projeto de Educação à distância com o uso de material impresso do SENAI*", analisa a proposta de elaboração de um material impresso que contemple uma linguagem mais próxima e mais acessível aos jovens, como a linguagem *mangá* - histórias em quadrinhos em estilo japonês, RPG - *Role Playing Game*, *sites*, impressos e revistas de variedades.

Os autores apontam o MDI como um recurso ainda não superado e concluem que, apesar de parecer eminente seu desaparecimento, o material impresso ainda funciona como "[...] suporte mestre da Educação à distância e não é uma tecnologia ultrapassada, sendo

possível explorá-la com sucesso” (LEMOS et al., 2009, p.11). O desafio seria, portanto, desenvolvê-lo com novas linguagens adequadas ao leitor/aluno.

Em análise convergente, tomando o material didático elaborado para cursos de Letras/UAB da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como exemplo de adequação do material didático aos alunos/leitores, de dialogismo na elaboração de MDI, de utilização de estratégias de persuasão, de formulação de perguntas retóricas, de iconicidade e de propostas diversificadas de atividades, Silva (2011) apresenta o que considera características que podem garantir, de acordo com os Referenciais para Elaboração do Material Didático (BRASIL, 2007b), a qualidade do MDI na EaD.

Segundo a autora, independentemente da modalidade de ensino, o material impresso ainda tem grande importância na nossa cultura, sendo essencial para o estudante. Por isso, aponta a necessidade da reavaliação de algumas questões para a elaboração deste recurso didático para a EaD, especialmente no que tange à linguagem utilizada, sendo que, na ausência do professor, deve-se priorizar uma forma mais dialógica, capaz de proporcionar a interação entre autor e leitor.

Silva (2011), tomando como referencial teórico as ideias de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, considera que, para que o MDI contribua com uma aprendizagem significativa, o mesmo deve ser elaborado com as características anunciadas em seu artigo, tais como a natureza dialógica da linguagem e o caráter mediador, ancoradas na capacidade dos educandos de gerir a própria construção do conhecimento.

Effeting (2010) também identifica o material didático impresso como recurso relevante no processo de aprendizagem e, principalmente, como instrumento que une o fazer educativo, informativo e de orientação na Educação à Distância. Assim como Silva (2011), cita Mikhail Bakhtin para defender que o MDI deve ser elaborado com uma linguagem dialógica. Do contrário, segundo ela, “[...] tornam-se palavras vazias de sentido.” (EFFETING, 2010, p.10). Ela apresenta este recurso didático como uma “[...] ferramenta mediadora, com a finalidade de atendimento a EaD.” (EFFETING, 2010, p.11).

A autora questiona, por e-mail, 238 (duzentos e trinta e oito) alunos matriculados no Curso de Letras/Português oferecido pelo convênio UAB/UFSC sobre “a qualidade interativa do MDI” (EFFETING, 2010, p.10). Dentre eles, apenas 33 (trinta e três) não responderam à questão. Analisando as respostas dos cursistas, a autora conclui, com respeito ao material avaliado, que:

[...] o MDI cumpre o seu papel e com qualidade, na apresentação dos conteúdos e nas dinâmicas comunicacionais e de mediação. Apesar da pouca interatividade do material impresso ele consegue, devido aos grandes esforços conjuntos, preencher, em certa medida, as lacunas da possibilidade de respostas imediatas às dúvidas surgidas e não sanadas sem os aportes de uma explicação adicional. (EFFETING, 2010, p.10)

Effeting (2010) aponta ainda que alguns acadêmicos completaram suas observações reiterando “[...] a importância do MDI no quesito flexibilidade de acesso em lugares distintos e quanto ao aproveitamento do tempo para leitura/estudo” (EFFETING, 2010, p.10). Com isso, a autora certifica que “A acessibilidade instável das tecnologias virtuais, em alguns polos, é um fator que coloca o MDI como um instrumento com ‘presença’ garantida em relação ao andamento do curso.” (EFFETING, 2010, p.10), concluindo que “[...] os apontamentos positivos dos alunos, referentes ao MDI, fortalece a qualidade da EaD e dos suportes utilizados para a implementação do processo educacional nessa modalidade.” (EFFETING, 2010, p.10).

Nesse sentido, Coelho e Pacheco (2012) também enfatizam que o MDI para a EaD apresenta-se como um recurso adequado e eficiente, que possui papel fundamental no apoio à aprendizagem, principalmente àqueles que ainda se encontram excluídos da era digital.

As autoras afirmam que, diante das novas tecnologias da informação e da comunicação presentes na EaD, o MDI configura-se como um recurso didático capaz de atender às necessidades de tempo e espaço dos alunos que nem sempre têm acesso ao computador e a Internet. Assim, apontam que este recurso deve “[...] instigar o aluno para que se interesse pelo assunto a ser tratado” (COELHO; PACHECO, 2012, p. 4), contemplando “[...] informações históricas, indicações de outras fontes de conteúdos e atividades como vídeos, *sites* e jogos [como] possibilidades para o aluno ampliar seu conhecimento além do que está sendo tratado nos textos.” (COELHO; PACHECO, 2012, p. 4-5). Embora as autoras não apresentem uma análise de algum material didático impresso específico, apontam para o fato de que o MDI para a EaD ainda é limitado quanto aos conteúdos contemplados nos textos.

Bellão e Brito (2011), assim como Effeting (2010), utilizaram-se de um fórum para investigar junto aos alunos do curso de Especialização em EaD da Universidade Federal do Paraná (UFPR) “[...] por que os cursos à distância ainda utilizam o material impresso mesmo diante de tantas mídias disponíveis atualmente?” (BELLÃO; BRITO, 2011 p. 14170). Analisando as respostas dos alunos ao questionamento, elas concluíram que isso se dá “[...]”

pelo fato de serem materiais de fácil manuseio aos quais os alunos estão familiarizados.” (BELLÃO; BRITO, 2011 p. 14172).

Com base em outros estudos, as autoras consideram o material didático impresso como “tecnologia educacional” que usa “o papel como suporte para a comunicação”. Preparados com o objetivo de “desenvolver a aprendizagem”, estes apresentam “[...] uma configuração (forma e conteúdo) ajustada à concepção pedagógica que lhe originou.” (BELLÃO; BRITO, 2011 p. 14171).

Bellão e Brito (2011), também fazem referência ao artigo de Sales (2005), analisado anteriormente, concordando que o MDI para a EaD é um importante mediador de aprendizagem:

Há uma grande preocupação em relação ao material didático, pois segundo Sales (2005), na Educação à distância o material didático é um dos elementos mediadores importantes que traduz a concepção pedagógica e que auxilia no processo de ensino aprendizagem. (BELLÃO; BRITO, 2011 p. 14171).

As autoras apresentam o MDI como recurso importante na EaD pela facilidade de transporte, que se adapta ao ritmo do aluno, possibilitando a releitura dos conteúdos e, com isso, um aprofundamento do conhecimento. Elas concluem que tais características são a base para a construção de saberes, principalmente na EaD, em que “[...] o aluno é construtor da sua aprendizagem” (BELLÃO; BRITO, 2011 p. 14175), corroborando assim com as ideias apresentadas por Silva (2011), acerca dos MDI, considerados “[...] recursos que podem contribuir para a construção de aprendizagens significativas, ancoradas na autonomia dos educandos.” (SILVA, 2011, p. 335).

Albuquerque e Silva (2012) analisam um volume de livro utilizado em um curso à distância, destacando as características do gênero e a linguagem utilizada. Assim como Silva (2009), discutem a prática dialógica na produção de materiais didáticos. Com base nos estudos de Preti (2009), as autoras apontam os fatores que favorecem a permanência do MDI nas práticas educativas:

[...] é uma tecnologia acessível, que faz parte da nossa formação escolar e ainda possui espaço garantido na sociedade, mesmo diante do aparecimento de novas tecnologias digitais; é grande o crescimento da indústria de material impresso. (ALBUQUERQUE; SILVA, 2012, p. 4)

Segundo as autoras, o material didático impresso configura-se como uma mercadoria que circula pelas instituições educacionais de EaD, sendo que o interesse do mercado editorial

nesta mercadoria é justificado pelo crescimento do público inserido nesta modalidade de ensino nos últimos anos.

Concluem, dessa forma, que o MDI pode assumir características que o tornam apenas um instrumento de transmissão da informação, apresentando-se como um instrumento fechado no processo de ensino, impossibilitando reflexões e indagações do aluno/leitor. Entretanto, entendemos que, nesse sentido, o posicionamento das autoras é parcial e equivocado, já que toda e qualquer leitura pode proporcionar reflexões ao leitor, ainda que não seja debatida e retomada pelo docente. O que deveria ser considerada é a relação entre recurso, conteúdo e aluno/leitor.

Por fim, Costa e Silva (2010, p. 6), apresentam uma análise sobre a “[...] presença dos critérios de qualidade” no material didático impresso utilizado no AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem, na modalidade de Educação à distância, no contexto de uma determinada universidade e, especificamente, em um determinado curso. O artigo caracteriza-se como um estudo de caso, e os procedimentos se desenvolveram, de acordo com as autoras, devido à necessidade de alcançar os critérios de qualidade que envolve a elaboração do material didático impresso para a EaD.

Assim, segundo as autoras, “[...] a concepção, a construção e a utilização adequada dos materiais didáticos, atendendo no mínimo de 50% dos critérios de qualidade, pode favorecer a aprendizagem e facilitar o ensino à distância”. (COSTA; SILVA, 2010, p.1). Os critérios de qualidade citados são os descritos nos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior à distância do (BRASIL, 2007a), tais como: a) Comunicação, b) Legibilidade, c) Adequabilidade, d) Autoexplicativo, e) Diagramação, f) Autoria, g) Intencionalidade, h) Dialogicidade.

Entretanto, não se observa no artigo questionamentos sobre a relevância desse material no processo de aprendizagem e, tampouco, sobre a qualidade e o tipo do conhecimento que está sendo acessado.

Observamos, em relação aos artigos analisados nessa seção, que apenas três deles investigam o MDI por meio do estudo de uma obra específica utilizada em algum curso de EaD: Silva (2011), Albuquerque e Silva (2012) e Costa e Silva (2010).

No entanto, apesar de concordarem que este recurso é importante na organização do trabalho didático da EaD, as autoras apresentam, em seus artigos, abordagens diferentes. Silva (2011) analisa o MDI em função de sua potencialidade no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, apontando-o como um recurso fundamental na motivação dos alunos para a aprendizagem colaborativa; Albuquerque e Silva (2012), por sua vez, centram-se na



linguagem dialógica utilizada na elaboração do MDI, considerada por elas como uma característica fundamental para que este sirva como um elemento mediador e interativo na aprendizagem à distância. Finalmente, Costa e Silva (2010) analisam o MDI a partir dos critérios de qualidade propostos pelo MEC – Ministério de Educação, de forma que o uso desse material didático nos cursos superiores à distância seja capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino e aprendizagem” (COSTA; SILVA, 2010, p. 4). Nesses três artigos, há a conclusão de que o MDI ainda é presente na EaD, e por isso requer atenção na sua forma de elaboração, na linguagem utilizada e na interação entre aluno/professor que o material possa proporcionar

Observamos, ainda, que tanto Effting (2010) como Bellão e Brito (2011), ao tecerem suas análises sobre o MDI, partem das considerações feitas pelos alunos ao responderem questões sobre a qualidade e o uso do recurso. Concluem que a necessidade de uso do material se dá, principalmente, pela praticidade de manuseio e de uso. Entretanto, Effting (2010) centra-se na importância da linguagem dialógica na elaboração do MDI e Bellão e Brito (2011), assim como Averbug (2003) e Moulin (2003), o relacionam à autonomia na aprendizagem dos alunos.

Sales (2005), Lemos et al. (2009) e Coelho e Pacheco (2012), por sua vez, também consideram a importância da linguagem dialógica na elaboração do material, a partir de características que instigam o aluno a procurar outras fontes para a aprendizagem.

Não encontramos, entretanto, após o exame minucioso dos artigos citados anteriormente, considerações sobre o conteúdo disponibilizado no material didático impresso para EaD e qual o significado da teoria ali explicitada para a prática do futuro profissional.

Nenhum deles, portanto, problematizou a questão da qualidade do conhecimento – da forma como foi apresentado na introdução – acessado pelos alunos por meio do MDI utilizado nos cursos de EaD. Esta lacuna encontrada confirma a relevância da pesquisa proposta nesta dissertação, haja vista a necessidade de esclarecer em que medida o material impresso, uma tecnologia muito utilizada e que medeia o trabalho didático, veicula, ou não, o conhecimento histórico, sujeito a transformações, ampliações e exames criteriosos.

Nesse sentido, embora os estudiosos concordem que o MDI para a EaD precisa ser repensado, revisado e melhor elaborado, não foi encontrado nos artigos uma análise que aponte para a necessidade de sua superação como recurso didático. Antes, observamos que de uma forma ou de outra, os autores consideram o MDI como fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem nos cursos oferecidos na modalidade de EaD, sendo apresentado

como uma ferramenta pedagógica capaz de desenvolver no aluno a autonomia na aprendizagem.

Na questão da autonomia, percebemos o uso de identificações e de termos ao se referir ao aluno ou à sua prática como “construtor do próprio conhecimento”, “autoaprendizagem guiada”, “desenvolver a autonomia”, “gerir a própria construção do conhecimento”, “o aluno é construtor da sua aprendizagem” e “autonomia dos educandos” mostrando que há uma tendência em relacionar a autonomia ao perfil do estudante de EaD.

No entanto, não há, entre os trabalhos analisados, um esclarecimento teórico ou uma definição do termo *autonomia* ficando subentendido que, nessa situação de aprendizagem à distância, poderia referir-se à “capacidade de estudar sozinho” ou à “ausência do professor”.

Lancillotti (2008), em seu estudo sobre o trabalho docente, critica essa ideologia burguesa que repercute na educação e chama a atenção sobre os impactos que a suposta autonomia do aluno exerce no trabalho do professor:

Essa visão de autonomia impacta sobremaneira o trabalho docente, na medida em que remete para o plano individual, do aluno, funções que antes estavam a cargo do professor. De modo que, no limite, o trabalho docente se esvazia e o professor perde função; e, se essa possibilidade aparece no ensino convencional como uma proposição teórica de todo questionável, na EaD ela se transforma em apanágio. (LANCILLOTTI, 2008, p. 284)

Nessa perspectiva, observa que há um consenso entre os estudiosos desta área sobre a “autodidaxia” nos alunos de EaD, por meio da difusão da ideia de que aprender sem mestre faria parte do perfil deste estudante, o qual seria responsável, sob essa ótica, “pelo sucesso, e também pelo fracasso” da sua aprendizagem. E continua,

Não se pretende, com isso, afirmar a inexistência de alunos adultos autônomos. Entretanto, considera-se que essa autonomia não pode ser pressuposta, é preciso partir do aluno concreto, de suas possibilidades e de seus limites, que só são sensíveis em uma relação social significativa, como sói existir no contato direto entre professor/aluno. Tampouco se pretende afirmar que toda relação educativa presencial implica essa possibilidade; pode-se, contudo, afirmar que essa possibilidade não está inscrita nos avançados recursos tecnológicos. (LANCILLOTTI, 2008, p.286)

A autora alerta, assim, para os equívocos que se cometem ao imaginar que o aluno tem grande margem de escolha e de autonomia, frente à diversidade de recursos tecnológicos que a EaD disponibiliza. Embora haja indivíduos autodidatas, esta não é uma regra que pode ser estendida a todos os alunos, nem dessa modalidade de ensino, nem do ensino regular. Ou seja, é preciso considerar o “aluno concreto”, não o produto de uma idealização histórica.

Analisada sob a ótica da Ciência da História, a autonomia encontra-se na dependência humana da *práxis*, produzida no processo dinâmico da consciência nas relações entre os homens. Por isso, é preciso conhecer a natureza do próprio ser para entender o desenvolvimento da própria autonomia. A autonomia do ser humano está ligada à própria transformação quando ele é senhor de seus atos e responsável pela construção de sua realidade. Sendo assim, estudar sozinho, longe das paredes escolares, não caracteriza ser autônomo.

## 1.2 Teses e Dissertações

Para elaborar um panorama de teses e dissertações a respeito do tema Material Didático Impresso na EaD, produzidas nos programas de Pós-Graduação, realizou-se, conforme mencionado anteriormente, uma pesquisa na base do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). É importante esclarecer que o Banco de Teses da CAPES disponibilizava, até o momento desta investigação, resumos de dissertações e teses produzidas no período de 1987 a 2013. No entanto, sobre Educação à distância, área de pesquisa deste trabalho, encontramos dados disponíveis somente a partir do ano de 2003. Dessa forma, a partir dos resumos encontrados no Banco de Teses da CAPES referentes ao tema em pauta, buscamos os textos completos nas bibliotecas (virtuais) depositárias das Instituições em que os trabalhos foram apresentados.

Entre os anos 2003 a 2013, a CAPES publicou, na área de conhecimento *Educação*, 230 (duzentos e trinta) teses e dissertações envolvendo o tema EaD, sendo 164 (cento e sessenta e quatro) em programas de Mestrado Acadêmico, 45 (quarenta e cinco) programas de Doutorado e 21 (vinte e uma) pesquisas em programas de Mestrado Profissional. Entretanto, dentre elas, após a leitura dos resumos, foram selecionadas apenas 19 (dezenove) teses e dissertações, considerando-se o tema proposto para este estudo: material didático impresso na EaD.

Entre os mesmos anos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram publicadas 114 (cento e quatorze) teses e dissertações, tomando-se como referência o tema geral EaD, sendo 89 (oitenta e nove) pesquisas em programas de Mestrado Acadêmico e 25 (vinte e cinco) em programas de Doutorado. Deste total, apenas 4 (quatro) publicações estavam relacionadas ao Material Didático Impresso na EaD. Considerando que 3 (três)

dessas publicações se repetem no banco de dados da CAPES, somente uma passou a fazer parte do conjunto de teses e dissertações a serem lidas e analisadas para a composição desse estudo, perfazendo, portanto, um total geral de 20 (vinte) teses e dissertações concernentes ao assunto Material Didático Impresso na EaD no banco de dados dos órgãos pesquisados (cf. tabela 3).

Tabela 3 – Dissertações e Teses sobre Material Didático Impresso na Educação à distância produzidas no período de 2003 a 2013

Ano	Dissertação	Tese	Produções acadêmicas/ MDI em EaD
2003	1	0	1
2004	0	0	0
2005	0	0	0
2006	1	0	1
2007	2	1	3
2008	0	1	1
2009	2	0	2
2010	4	1	5
2011	5	1	6
2012	1	0	1
2013	0	0	0
Total	16	4	20

Fonte: Bancos de Teses da CAPES e da *BDTD* do IBICIT - Elaborado pela autora.

Observa-se, analisando as informações da tabela 3, que a produção de teses e dissertações, que fazem referência ao tema em estudo, pode ser considerada escassa em vários anos do período considerado. Em três deles (2004, 2005 e 2013) não houve produção, em quatro (2003, 2006, 2008 e 2012), a produção foi de apenas uma pesquisa em cada um e somente nos demais anos houve um número de produção mais significativo, sendo duas pesquisas em 2009, três em 2007, cinco em 2010 e seis em 2011. É importante destacar, ainda, que do total de 20 (vinte) produções realizadas na Pós-graduação *strictu sensu*, 16 (dezesesseis) são dissertações e 4 (quatro) são teses ou seja, a grande maioria (80%) foram pesquisas realizadas em programas de Mestrado, sendo apenas 20% efetivadas em programas de Doutorado. Esse fato leva à reflexão de que, se as pesquisas para dissertação de mestrado referentes ao tema MDI na EaD podem ser consideradas escassas, as teses de doutorado que analisam a substituição do material impresso por material didático eletrônico, são quase

insignificantes. Percebe-se, assim, a necessidade de novas frentes de investigação, devido à relevância do tema em questão.

O número de produção de teses e dissertações por instituição também revela um espaço aberto sobre o tema em questão, uma vez que as 20 (vinte) pesquisas publicadas no período foram produzidas no âmbito dos programas de 16 (dezesesseis) universidades, ou seja, a maioria produziu apenas uma pesquisa sobre o MDI na EaD e quatro delas produziram duas (cf. Apêndice B).

As leituras e análises das dissertações e teses selecionadas revelaram que, embora todas referenciem o MDI na EaD, o foco das pesquisas transitam em diferentes campos e abordagens, ora na descrição da organização do livro didático e a análise das questões “teórico-metodológicas” de algum livro base adotado em determinada disciplina, de determinado curso da modalidade EaD; ora focalizando a “eficiência” ou “significado” desse material na aprendizagem na EaD, os “critérios de qualidade na produção do material impresso” para a EaD, a “composição da mídia impressa” na EaD e a “formação de professores conteudistas para a produção do material didático impresso” para a EaD<sup>5</sup>.

Verificou-se, por meio da leitura dos resumos, que apenas 8 (oito) trabalhos contemplavam especificamente o tema proposto para o estudo, sendo que os demais faziam referência ao MDI para EaD como “mais um” entre os materiais didáticos utilizados nesta modalidade de ensino, sem penetrar em uma análise mais profunda deste recurso pedagógico. Desta forma, não apresentaram contribuições para a discussão aqui proposta, sendo, portanto, descartados. No entanto, dos 8 (oito) trabalhos que consideramos relevantes para o nosso estudo, somente conseguimos acesso ao texto completo<sup>6</sup> de 4 (quatro), que passaremos agora a analisar mais detalhadamente.

Cazaroto (2007) apresenta, em sua pesquisa, pressupostos teóricos que tratam das questões linguístico-teóricas relacionadas à gramática e à produção textual, assim como as relações teóricas e práticas do LB - Livro Base de Linguagem utilizado no ensino de Língua Portuguesa do curso à distância Normal Superior da UEM – Universidade Estadual de Maringá.

A autora considera que o material didático impresso exerce um papel primordial, sendo muitas vezes o elemento orientador do processo educacional à distância. Sua questão de pesquisa é identificada como “[...] compreender o processo de ensino-aprendizagem de

---

<sup>5</sup> No Apêndice C são apresentadas as palavras-chave escolhidas pelos autores para os seus escritos.

<sup>6</sup> Entramos em contato, por meio de endereço eletrônico, com as bibliotecas das universidades pelas quais as dissertações foram publicadas, solicitando acesso às mesmas. Porém, não se obtivemos respostas.

Língua Portuguesa, analisando quais questões teórico-metodológicas são apresentadas no livro base da disciplina de Linguagem” (CAZAROTO, 2007, p. 7).

Quanto à análise do material impresso em estudo, Cazaroto (2007) faz uma descrição geral da composição do LB, que se apresenta em forma de fascículos e uma descrição mais detalhada da composição de cada um dos seis fascículos. Na sequência, a autora afirma que o LB mantém a metodologia de base dialógica e uma relação interacionista com o leitor proporcionando esclarecimentos sobre a transposição didática da teoria para a prática.

A autora faz críticas à linguagem utilizada afirmando que, muitas vezes, o texto “[...] exagera na informalidade do trato com o aluno, chegando a empregar gírias”, consideradas por ela um uso “inadequado em um material voltado para o nível superior”. (CAZAROTO, 2007, p. 45). Ela ainda informa que o LB procura condensar informações sobre diversas teorias e que adota, na maior parte do tempo, uma postura estruturalista.<sup>7</sup> Os resultados da sua pesquisa apontam para um material didático impresso “nem sempre fiel” à teoria sociointeracionista que diz se guiar, mas que “[...] na maior parte do tempo, dá conta das peculiaridades metodológicas de um curso em EaD” (CAZAROTO, 2007, p.7), já que é autoexplicativo e emprega um interessante diálogo entre professores e alunos.

A autora ainda constata que, “em alguns momentos, o LB não corresponde ao que se espera de um material didático de Língua Portuguesa, no que tange a aspectos formais gramaticais e textuais” (CAZAROTO, 2007, p. 132). Ela também faz críticas incisivas quanto à quantidade fatigante de informações sobre determinados conteúdos, o que ocasiona “[...] superficialidade em qualidade de aprendizagem, uma vez que ele não dá conta de explicar, de modo satisfatório, tudo o que a matriz curricular do curso compreende”. (CAZAROTO, 2007, p. 132)

A autora justifica a relevância de seu estudo quanto à linguagem e à estrutura do material didático impresso para EaD, por ser este um recurso ainda muito utilizado no trabalho didático da EaD. Afirma:

---

<sup>7</sup> Segundo as próprias autoras do LB analisado por Cazaroto (2007, p. 47), “o Estruturalismo entende a língua como o conjunto de todas as regras fonológicas, morfológicas e semânticas que determinam o emprego dos sons e relações sintáticas necessárias para a produção dos significados”. (Lopes, 1976, 76). Assim, a língua é [...] um sistema supraindividual, na medida em que ela é definida não por um indivíduo, mas pelo grupo social a que esse indivíduo pertence: a linguagem é um conceito social. Ela subsiste e pré-existe a cada um dos falantes. É a sociedade que nos impõe a língua como código, que devemos seguir obrigatoriamente para que possamos interagir (POSSARI; NEDER, 2001, f.2, p.39)”.

Como atividade de educação mediatizada por materiais didático-pedagógicos, a EAD ancora-se nas tecnologias de informação e de comunicação e em material impresso, escopo deste trabalho. Este meio pelo qual a EAD tem desenvolvido seus cursos ocupa um papel imprescindível no ensinar e aprender, dado o seu caráter sócio-histórico e ideológico, no contexto educacional. Como enfatiza Nogueira (2003), ainda que as mídias e as tecnologias tenham contribuído bastante para a EAD, em razão da praticidade e da rapidez que permitem ao sujeito a interatividade e o acesso às informações, o material impresso, manuais, livros, guias de estudo, apostilas, cartilhas e cartazes. (p.158) ainda é muito utilizado. (CAZAROTO, 2007, p. 34)

Dessa forma, Cazaroto (2007) destaca alguns fatores que propiciam a permanência do MDI na EaD, como a intimidade dos professores e alunos com material impresso, a facilidade de transportá-lo e manuseá-lo e a eficácia de proporcionar ao aluno uma visão geral dos conteúdos curriculares. Ela destaca ainda que, em Educação à distância, a aprendizagem ocorre pelo interesse do aluno e mediado pelos materiais didáticos disponibilizados, transparecendo a ideia de autonomia do aluno.

Por sua vez, Leandro (2011) descreve, em sua pesquisa, a organização do livro didático da disciplina *Instrumentação para o Ensino da Matemática I em EaD*, da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, esclarecendo as especificidades, e limitações dos materiais didáticos elaborados para a EaD. Materiais estes que chegam aos alunos de forma impressa ou pela plataforma, que a autora esclarece como sendo o AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Assim, a autora inicia sua análise fazendo uma descrição geral da formatação do livro e da organização das unidades que o compõe, citando os objetivos de cada uma. Na sequência, faz a descrição da plataforma *Moodle*, outro recurso didático analisado e que, segundo ela, apresenta as atividades referentes aos conteúdos disponibilizados no livro didático: “As atividades que seguem na plataforma são referentes aos assuntos trabalhados no livro didático e demais materiais disponibilizados.” (LEANDRO, 2011, p. 49).

Segundo a autora, o material foi analisado:

[...] a partir do quadro teórico sobre EaD, em que serão considerados os aspectos relativos às especificidades, limitações e necessidades inerentes a esse material. Essas análises considerarão o objetivo da disciplina descrito no livro: “Apresentar ideias conceituais de conteúdos de matemática a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática”. (LEANDRO, 2011, p. 58)

Nesse sentido, a autora indica que é necessário que o material elaborado para EaD estabeleça “[...] relações com o dia a dia do aluno”, apresente “[...] como se dará a interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem” e, ainda, mostre “[...] os meios de

comunicação que estarão à disposição do aluno nesse processo” (LEANDRO, 2011, p. 58-59). A autora afirma que, o material por ela analisado contemplou apenas o primeiro pressuposto por ela elencado, havendo, no entanto, ausência dos demais.

Dessa forma, a autora aponta a necessidade de se inserir no livro didático para a EaD orientações frequentes como: “Não deixe dúvidas se acumularem, para não comprometer seu aprendizado. Procure sempre seu tutor [...]”; oferecer uma “linguagem informal e dialogada”, bem como “fontes complementares de estudo remetendo o aluno para a utilização de materiais desenvolvidos em vídeos, com som e movimentos”; apresentar uma “análise precedente e antecipação de atendimento a possíveis dúvidas, comuns entre alunos” e “textos de suporte em caso de necessidade de uso de palavras mais técnicas” (LEANDRO, 2011, p. 58-59). Ela considera que a ausência dessas especificidades por ela referenciadas limita o processo de ensino comprometendo a aprendizagem.

Leandro (2011) ressalva que é no momento da elaboração do livro didático para a EaD que tais aspectos devem ser levados em conta pela equipe que o elabora. Segundo a autora, “[...] as ações deste grupo de profissionais, que se dedicam a esta modalidade de ensino, se bem combinadas, podem formar alunos sujeitos dos seus processos de aprendizagem”. (LEANDRO, 2011, p. 71), ou seja, podemos perceber nas entrelinhas que a autora atribui ao aluno a responsabilidade pelo conhecimento adquirido ou não.

Destarte, observamos que a ideia da *autonomia* do estudante de EaD se faz presente mais uma vez, conforme já havíamos sinalizado ao analisar os trabalhos anteriores, como, por exemplo, os de Bellão e Brito (2011) e Silva (2011), os quais partilham esse mesmo entendimento de que o aluno na EaD é responsável pela própria aprendizagem.

Diante disso, questionamos: Será que o material didático impresso elaborado a partir dos pressupostos apontados por Leandro (2011) é, por si só, capaz de garantir a aprendizagem significativa e a aquisição de conhecimentos necessários à prática profissional? Em nosso entendimento, as especificidades referenciadas pela autora serão insuficientes, caso não seja considerada a questão do *conhecimento* veiculado nesse tipo de material.

Antoneli (2011), em sua dissertação intitulada *Integração das mídias: TV digital, ambiente virtual de aprendizagem e material impresso na construção de disciplinas para um curso de pedagogia à distância*, faz uma análise da construção das disciplinas integrando várias tecnologias, entre elas o material impresso.

No que diz respeito ao material impresso, a autora faz uma análise documental de duas disciplinas, a saber, Sociologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento, para descrever as tecnologias utilizadas nas disciplinas do curso e como elas foram pensadas para



funcionar de forma integrada Em sua análise dos materiais de apoio - impresso e digital composto por Cadernos de Formação, Manual Acadêmico, Manual do Aluno, Manual Operacional do AVA UNESP, Manual de Pesquisa, NEAD, a autora apresenta os requisitos para utilizar o portal e o DVD-ROM, expondo assim o ponto de encontro e integração entre eles.

O fato de uma mesma atividade existir em diferentes mídias é de grande importância quando se considera a diversidade de condições do público-alvo, disperso em todo Estado de São Paulo. É a garantia de que todos receberão as informações necessárias e poderão participar do curso em situações e momentos distintos de sua realidade cotidiana. (ANTONELI, 2011, p. 91)

A autora destaca ainda a importância da articulação entre as mídias como meio de desenvolver o conjunto de recursos tecnológicos educacionais, de forma a:

[...] permitir aos futuros educadores ampliar o seu repertório de recursos no campo das tecnologias educacionais. Experimentando na condição de alunos, eles poderão descobrir, a partir da prática, o potencial das novas tecnologias no campo da educação, ao mesmo tempo em que aperfeiçoam suas competências no que diz respeito à fluência digital. (ANTONELI, 2011, p. 92)

No entanto, embora a autora faça referências à importância de conhecer e experimentar as novas tecnologias para os futuros educadores, em sua pesquisa não direciona questionamentos sobre o material impresso como articulador de conhecimentos.

A autora descreve com detalhes a estrutura do material impresso e o conteúdo disponibilizado, apresentando as possibilidades de articulação com os recursos digitais disponibilizados para o curso. Entretanto, o entendimento que se tem ao ler a pesquisa é que o material impresso denominado “Caderno de Formação” é o recurso que traz o conteúdo para a formação do aluno de pedagogia, em cada disciplina. Para a disciplina de Sociologia da Educação, por exemplo, além das indicações e instruções para a realização das atividades no ambiente virtual do curso, o caderno de formação traz o conteúdo a ser estudado pelo aluno, que a autora exemplifica da seguinte forma: “Textos de autoria da professora autora, a saber: O Capitalismo no Brasil (pág. 12 a 29), Sociologia: o estudo da sociedade (pág. 30 a 52) e A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar (pag. 53 a 67).” (ANTONELI, 2011, p. 68). Em momento algum, no entanto, a exemplo de outros trabalhos aqui analisados, a autora explora qual o conteúdo do MDI e seu significado para a formação do Pedagogo.

A partir das considerações da autora, fica claro que sua pesquisa se foca na estrutura da organização do trabalho didático, ou seja, como foi produzido e como se articulam e se integram as mídias impressa e digital na construção das disciplinas de um curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Farias (2009) busca nas teorias de Aretio (2004; 2006) e nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à distância (BRASIL, 2007a) a base para avaliar a adequação do material didático à realidade da EaD. A autora avalia o material pela análise do processo de elaboração do MDI para o primeiro semestre letivo do curso de Matemática à distância da UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

A autora analisa a adequação, ou não, do material, de acordo com aspectos que, segundo a autora, interferiram negativa ou positivamente na sua elaboração. Entre os que interferiram negativamente no processo de elaboração do material analisado, predominaram “a falta de experiência dos professores autores em relação à elaboração de textos didáticos”, a “ausência de orientações direcionadas para a elaboração do MDI”, a falta de “conhecimento do perfil do aluno” do curso que utilizaria o material, a falta de clareza quanto aos critérios de “seleção de conteúdos, de organização do texto e de escolha da linguagem”, estando estes pontos em “desacordo com os teóricos adotados” (FARIAS, 2009, p.160-161).

Quanto aos fatores considerados positivos no processo de elaboração do material, a autora aponta a utilização de “linguagem acessível”, a “organização estrutural padronizada do material” e o reconhecimento, por parte dos autores, da “necessidade de reavaliação do curso e da produção do material didático” (FARIAS, 2009, p.161).

Em sua pesquisa, a autora apresenta as deficiências encontradas na elaboração do MDI e considera uma inevitável reavaliação deste recurso didático. Entretanto, não leva em conta a possibilidade de superação desse instrumento de trabalho.

Na leitura das produções coletadas, percebe-se que, nas questões referentes ao material impresso, as críticas giram em torno da organização dos conteúdos e do modo como são abordados metodologicamente. Nenhum autor aponta o MDI como um instrumento de trabalho didático a ser superado, nem faz oposição à forma de uso ou à eficiência e à eficácia do recurso no processo de aprendizagem do aluno. Antes, na maioria das vezes apontam o MDI para a educação à distância como um elemento “fundamental, necessário e insuperável” nesta modalidade de ensino.

Finalizando a análise das obras, verificou-se que os autores responderam questões referentes à estrutura física, à linguagem utilizada e à dinâmica proporcionada ao aluno ao utilizá-la. Com exceção de Cazaroto (2007) que de alguma forma analisou o conteúdo do

material didático impresso, considerando-o cansativo e superficial em qualidade de aprendizagem, não atendendo à matriz curricular do curso, os demais autores dos artigos e dissertações não fizeram referência aos conteúdos veiculados pelo material didático impresso, nem à questão do conhecimento estar ou não sendo acessado pelos alunos por meio deste recurso. Embora os autores apontem algumas críticas em relação às questões analisadas, de alguma maneira sempre conservam o material didático impresso no patamar mais alto de importância na organização do trabalho didático da EaD.

Assim como nos artigos analisados no início dessa seção, uma questão considerada pela maioria dos autores é a noção de autonomia do aluno, entendida como uma ação espontânea para garantir o sucesso de sua aprendizagem. No entanto, de acordo com as reflexões já realizadas neste capítulo sobre esta questão, é preciso entender a autonomia no sentido do indivíduo ser capaz de ter atitudes que o permita interferir em sua realidade a fim de modificá-la, quando achar necessário, não sendo, portanto, circunscrita à capacidade de realizar atividades dirigidas sem a presença ou interferência de outro, sobretudo do educador.

## **2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (CEAD) DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP**

Neste capítulo será apresentada a organização do trabalho didático no Centro de Educação à distância – CEAD mantido pela Universidade Anhanguera-UNIDERP em Campo Grande/MS visando compreender, no contexto da EAD, sobretudo o livro texto, objeto de estudo deste trabalho. Para tanto, seguiremos, nesse capítulo, uma estrutura que comporte uma análise sobre: a compreensão histórica da organização do trabalho didático no Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP; a caracterização da EaD; os fatores responsáveis pelos avanços e retrocessos da EaD no Brasil; e, por fim, a EaD no Brasil pós-LDB.

Sob essa ótica, entendemos que as bases epistemológicas propostas pela Didática Magna de Comenius (2001) ajudam a compreender a organização do trabalho didático na sociedade capitalista. Assim, para fundamentar a pesquisa buscamos autores que, à luz da teoria marxista, investigam os instrumentos que a compõem e sua função na relação educativa na sociedade atual. Neste sentido, partilhamos do entendimento e tomamos como referência os estudos de Alves (2005a; 2005b), Centeno (2010) e Souza (2010) acerca da organização do trabalho didático.

Ainda na perspectiva marxista, no que se refere à caracterização e a história da EaD, tomamos como base Lancillotti (2008), que em um dos capítulos de sua tese de doutorado aponta o histórico, a conceituação, a forma industrializada de ensino-aprendizagem, a noção de autonomia, o processo de trabalho docente e a necessidade de proposições contra hegemônicas da EaD. Utilizamos também os estudos de Ferro (2012), que tem como campo de pesquisa a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade à distância, da mesma instituição eleita para este trabalho.

Outros autores contribuíram nas discussões deste trabalho como Peters (2006) com seus estudos sobre a Didática do Ensino à distância e a Educação à distância em Transição e de Belloni (2008), autora que se destaca em assuntos relacionados à EaD no Brasil.

### **2.1 O Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP e a organização do trabalho didático**

O Centro de Educação à Distância - CEAD, mantido pela Universidade Anhanguera-UNIDERP, é produto da fusão entre empresas de educação e tem sua gênese na instituição de

ensino superior denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), fundada no ano de 1996, em Campo Grande/MS.

Após sua fundação, em 1996, a UNIDERP criou, em 2005, a UNIDERP-Interativa, credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 4.069, de 29 de novembro de 2005, que ofereceria cursos de Educação à distância. Em 2007, a UNIDERP foi negociada e vendida para a Anhanguera Educacional Participações S.A (Aesapar), sendo, então, denominada, a partir de 2008, Universidade Anhanguera-UNIDERP. Em 2009, a UNIDERP-Interativa mantida pela Universidade Anhanguera-UNIDERP passou a ser chamada CEAD - Centro de Educação à distância.

Ferro (2012) resgata a construção histórica da UNIDERP, desde sua venda à Anhanguera Educacional Participações S.A (Aesapar) à sua nova denominação Universidade Anhanguera-UNIDERP, apresentando a propensão de “[...] formação de monopólio no ensino superior privado em Mato Grosso do Sul”. (FERRO, 2012, p. 36). Embora não seja objeto deste trabalho a transformação da UNIDERP em monopólio, é importante descrever os interesses que levaram uma instituição educacional a investir em EaD e como surgiu o CEAD - Centro de Educação à distância, a fim de compreender de que forma se relacionam formação de monopólio, EaD e livro texto.

Segundo Ferro (2012), com esta aquisição e fusão, a Aesapar passa a ser a maior rede de educação no Brasil, atingindo, no ano de 2011, o número de 400.000 (quatrocentos mil) alunos. Em segundo e em terceiro lugar estariam as empresas Kroton, com 264.000 (duzentos e sessenta e quatro mil) alunos e Estácio de Sá, com 240.000 (duzentos e quarenta mil). Desta forma, à época, as três juntas detêm 18% do mercado de ensino superior no Brasil, caracterizando, assim, formação de monopólio.

Este tipo de empreendimento, no âmbito da sociedade capitalista, caracteriza-se como formação de monopólio, processo que se materializa quando as empresas, potencialmente mais fortes, incorporam o capital social e expropriam a razão social das empresas de menor porte. Foi exatamente isso que ocorreu com a UNIDERP, em Campo Grande/MS, em 1º de outubro de 2007, quando esta IES foi vendida para a Aesapar. (FERRO, 2012, p. 37).

O interesse que levou à aquisição e fusão da UNIDERP pela Aesapar é evidente: favorecer a produção e reprodução de capital. A UNIDERP, sendo uma empresa familiar, vinha sentindo pressões das concorrentes, buscando formas de fortalecer-se economicamente, o que foi feito por meio da união de seu capital ao de um grupo já solidificado no mercado.

A UNIDERP, em seu ramo de empreendimento, se tornara uma empresa que vinha procurando estabelecer parceria com universidades nacionais e internacionais, porém isso parece não ter sido suficiente para alavancar o seu crescimento, frente à pressão das grandes holdings. Então, nessa fase da história, a saída para a Uniderp fazer frente à pressão competitiva de suas concorrentes, foi integralizar o seu capital ao de uma grande holding, já consolidada competitivamente, no mercado. Assim, a UNIDERP foi vendida para a Aesapar. (FERRO, 2012, p. 58-59).

Segundo Ferro (2012), o custo do “[...] investimento no valor de R\$ 246,82 milhões à Aesapar,” foi estrategicamente vantajoso pelas evidências de expansão que a Educação à distância da UNIDERP vinha demonstrando.

Para os analistas econômicos, esse valor foi acima de 50% da média registrada nas transações de mercado na Bovespa. Antônio Carbonari Netto, presidente do grupo Aesapar, respondeu à crítica dos analistas da Gazeta Econômica destacando que o fato de a UNIDERP possuir Educação à distância, tornou o negócio estrategicamente importante para o processo de expansão da Aesapar, uma vez que elevaria a sua clientela de 45 mil alunos para 85 mil. (FERRO, 2012, p. 60).

Os cursos de EaD implantados pela UNIDERP em 2005, chegaram em 2007, ano de sua venda à Aesapar, com 14.500 (quatorze mil e quinhentos) alunos matriculados. De acordo com Ferro (2012), a forma de pagamento estaria vinculada ao aumento de números de alunos matriculados nos cursos da UNIDERP Interativa (EaD). Uma entrada de R\$ 148,87 milhões, uma dívida líquida assumida pela compradora de R\$ 7,95 milhões, uma parcela R\$ 50,0 milhões após um ano, outra parcela de R\$ 20,0 milhões após atingir 16 mil alunos matriculados na EaD, outra parcela de R\$ 10,0 milhões após atingir 18 mil alunos matriculados na EaD e uma última parcela de R\$ 10,0 milhões após atingir 20 mil alunos matriculados na EaD, foram as condições de pagamento acordado entre as empresas. A autora informa que o acordo fora cumprido ao final de 2008, já que a “UNIDERP Interativa (EAD) havia captado mais de 20 mil alunos para seus cursos de graduação”. (FERRO, 2012, p. 60).

De fato, a aposta da Aesapar na EaD da UNIDERP fora estratégica. Pode-se comprovar o significativo aumento no número de matrículas nos cursos de graduação EaD da Anhanguera Educacional, nos anos de 2008 a 2012, pelos dados informados pelo Censo de Educação Superior INEP/MEC, onde constam 29.024 (vinte e nove mil e vinte e quatro) alunos matriculados em 2008, 62.775 (sessenta e dois mil, setecentos e setenta e cinco) em 2010, 70.579 (setenta mil, quinhentos e setenta e nove) em 2011 e 125.322 (cento e vinte e cinco mil, trezentos e vinte e dois) em 2012. No ano de 2009, os dados do Censo de Educação Superior não especificam as matrículas em cursos de graduação em EaD por instituição,

apresentando este número apenas a nível de Unidade Federativa e de Categoria Administrativa,

A UNIDERP, incorporada pela Aesapar em 2007, passa a ser denominada Universidade Anhanguera-UNIDERP e inicia uma reestruturação de trabalho, principalmente, na integração do ensino superior para todo o Brasil por meio da Educação à distância. Em 2009, dois anos após a negociação entre as empresas UNIDERP e Aesapar, a UNIDERP Interativa passa a se denominar CEAD - Centro de Educação à distância.

Os primeiros cursos de graduação na modalidade EaD, ofertados pela então UNIDERP Interativa, no ano de 2005, foram Administração, Pedagogia e Letras. Em 2006, fora acrescentado o curso de Ciências Contábeis e em 2007, o curso de Serviço Social e os cursos Tecnólogos em Gestão de Serviços de Saúde e em Marketing para Pequenas e Médias Empresas. Assim, em 2007, quando a UNIDERP fora incorporada pela Aesapar, a UNIDERP Interativa ofertava sete cursos de graduação.

Em 2009, quando da mudança da denominação UNIDERP Interativa para CEAD – Centro de Educação à distância, as opções de cursos de graduação chegavam a onze. Além dos cursos ofertados nos anos anteriores, foram implantados, também, os cursos de Enfermagem, e os cursos tecnólogos em Gestão de Serviço de Saúde, em Marketing e em Gestão de Recursos Humanos e logística.

Como já exposto, os cursos de graduação, na modalidade EaD, oferecida hoje pelo CEAD - Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera- UNIDERP, foram inicialmente implantados pela UNIDERP Interativa em 2005, ano em que houve um aumento expressivo, no Brasil, das matrículas em cursos de graduação nesta modalidade de ensino, principalmente em instituições particulares.

A organização do trabalho didático na UNIDERP Interativa estruturava-se em ambientes virtuais e presenciais, ou seja, os cursos eram oferecidos numa estrutura em que a comunicação entre professores e aluno ocorria de forma virtual e presencial. Ferro (2012) detalha como era a relação educativa no ano de 2005.

Nessa estrutura de EAD adotada pela UNIDERP Interativa, a relação educativa entre professor e aluno tanto ocorre virtualmente, quanto presencial - face a face. Contudo, para a mediação da relação educativa são priorizadas as tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): a Internet – 2.0, o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), entre outras ferramentas, como por exemplo, os textos impressos, produzidos pelos professores da EAD, com linguagem adequada para promover a interação à distância, mas vai priorizar, também, a relação educativa entre professor e aluno face a face, nos polos de apoio de aprendizagem. (FERRO, 2012, p. 200).

Dessa forma, o aluno contava com o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e material didático impresso. No AVA, acessava o material disponibilizado para cada disciplina do curso. O aluno também poderia usar a Internet para se comunicar e sanar dúvidas com um professor especialista denominado tutor EaD, e com o professor da disciplina denominado Professor EaD, autor do material impresso. O material impresso indicava as leituras obrigatórias, compostas por textos acadêmicos, clássicos e artigos científicos buscados na internet e disponibilizados no AVA.

O aluno também contava com as aulas presenciais, as quais ocorriam duas vezes por semana, em polos de apoio presencial conveniados pela Universidade UNIDERP. As aulas interativas, transmitidas via satélite ao vivo, eram ministradas pelo Professor EaD, autor do material didático impresso, que apresentava o conteúdo por meio de *Smart Board*, de *slides*, exposição oral e diálogo interativo. O Professor EaD também era responsável por estruturar toda a disciplina, postando materiais pesquisados na internet. Era remunerado em função de seu trabalho de pesquisa, elaboração de textos e acompanhamento do Tutor Presencial, além de também receber pelas horas que podia assumir como Tutor EaD. Nos polos de apoio presencial, o aluno podia esclarecer suas dúvidas com o auxílio de um professor formado na área denominado Tutor Presencial, realizar atividades e assistir às aulas interativas, podendo interagir com o Professor EaD, sanando dúvidas em tempo real por meio de bate-papos mediado por um Tutor EaD.

As avaliações eram realizadas nos polos de apoio presencial, corrigidas pelo professor EaD e pelos tutores EaD, sendo estas compostas por provas escritas com questões dissertativas e objetivas, Portfólios, compreendidos como um trabalho individual em que o aluno sintetizava os conteúdos e as atividades realizadas no autoestudo, ou ainda por atividades presenciais.

Observa-se que, no modelo de EaD adotado pela UNIDERP Interativa, antes da sua aquisição e fusão pela Aesapar, o professor EaD precisava saber o conteúdo no qual se dispunha a trabalhar, dominar o conhecimento sobre a elaboração de material escrito, possuir as habilidades de ensinar via satélite e lidar com as tecnologias da Informação e da Comunicação para interagir com o aluno. Neste caso, o professor tinha, ainda que parcialmente, o domínio teórico-prático do conteúdo que ministrava e do trabalho que realizava.

Em 2009, com a nova administração e denominação, os cursos do CEAD - Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera - UNIDERP oferecidos na modalidade à



distância passam por uma reestruturação, ocasionando mudanças significativas na relação educativa entre professor e aluno.

Dessa forma, os recursos e materiais didáticos disponibilizados para a aprendizagem dos acadêmicos, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) de 2009, passam a ser os seguintes: Sala Virtual - ambiente virtual que tem por função complementar as aulas interativas disponibilizando textos, indicação de sites para pesquisa, sugestões de atividades, fóruns de discussão e orientações para autoestudo e para elaboração das atividades avaliativas”. (UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP, 2009, p. 5); Aulas Interativas Satelitárias - “[...] teleaulas transmitidas ao vivo, ministradas por professores, mestres e doutores, via satélite, em ambiente televisivo pedagógico do Centro de Educação à distância **ou por meio de videoaulas**”. (UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP, 2009, p. 3, grifo nosso); Aulas Presenciais – “[...] acompanhados pelo tutor presencial, especialista na unidade didática de cada módulo ou formado na respectiva área”. (UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP, 2009, p. 3); **Programa Livro Texto (PLT)** - “[...] permite ao aluno o acesso ao material didático necessário ao bom aproveitamento de seus estudos, por preço acessível, com redução em até 70%, [...]” (UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP, 2009, p. 3, grifo nosso) e **Caderno de Atividades Práticas** onde os alunos praticam “[...] exercícios de fixação da aprendizagem - que favorecem a autonomia e a independência do aluno”. (UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP, 2009, p. 3, grifo nosso).

As avaliações em forma de prova escrita com questões objetivas e as ATPS – Atividades de Práticas Supervisionadas, realizadas em grupos com um tema sugerido pelo Professor EaD, são realizadas e corrigidas no polo de apoio presencial pelo Tutor Presencial.

No ambiente virtual de aprendizagem, o aluno conta com a ferramenta Biblioteca virtual onde tem acesso a dicionários on-line de Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa e de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, guias ortográficos em PDF, obras literárias de incentivo à leitura<sup>8</sup> e obras referentes à área de estudo.

Em relação às obras da área de estudo, ao pesquisar por palavras-chave, a página fornece uma lista de obras disponibilizadas. Entretanto, os *links* dos títulos direcionam para a página do *Google Books*, onde as obras estão disponibilizadas com limitação de páginas. Por exemplo, uma pesquisa realizada na biblioteca virtual do curso de Pedagogia com a palavra-

---

<sup>8</sup> No caso específico do curso de Pedagogia estão disponibilizados 15 obras, em arquivos de PDF ou direcionados para o portal Domínio Público.

chave “letramento”, aponta quatro títulos e em todas as obras disponibilizadas on-line há ressalvas quanto a páginas em que a visualização foi omitida.

Ainda que haja uma diversidade de materiais didáticos disponibilizados no ambiente virtual para os alunos, são apenas *sugestões* para aprofundar conhecimentos, não havendo, posteriormente, atividades que envolvam discussões entre alunos e Professor EaD ou alunos e Tutor Presencial, instigando às leituras. O acesso fica, assim, somente a critério dos alunos.

Uma das mudanças ocorridas, após a aquisição e fusão entre as empresas em questão, foi em relação à forma de transmissão das aulas, as quais deixaram de ser somente ao vivo, passando a ser gravadas para transmissão posterior, impossibilitando, dessa forma, a interação entre aluno e professor autor da disciplina, em tempo real. Com a ausência das aulas ao vivo e de interação entre aluno e professor EaD, há uma redução de Tutores EaD e de Professores EaD. Há também redução de técnicos de estúdio, técnicos para fazer a mediação do aluno com o professor EaD, ao vivo, de energia, dentre outros. Outra mudança refere-se ao *material impresso* que, com o Programa Livro Texto deixa de ser de autoria do professor da disciplina e passa a ser adquiridos pela Anhanguera Educacional no mercado editorial. Nesse sentido, a objetivação do trabalho humano e a simplificação dos recursos didáticos reduzem custos para a empresa.

Na apresentação do livro texto *Ensino de Geografia e História*, o fundador e presidente do Conselho de Administração da Anhanguera Educacional, Antônio Carbonari Netto, afirma que o Programa do Livro-Texto (PLT)

[...] é um programa institucional da Anhanguera Educacional que oferece aos seus alunos os livros de alta qualidade de que necessitam para sua formação profissional, por preços mais baixos que os do mercado livreiro convencional. Os títulos oferecidos no PROGRAMA são reconhecidos no cenário acadêmico e provêm das grandes editoras, nacionais e internacionais, assinados pelos melhores autores. O PLT foi criado para fazer frente às necessidades didático-pedagógicas dos nossos cursos e é uma exclusividade da Anhanguera Educacional (ABUD et al., 2013).

Produzido em grande quantidade, o PLT tem o custo barateado. Segundo Ferro (2012) este recurso, assessorado pelo Caderno de Atividades Práticas, possibilita o exercício do autoestudo pelo aluno e determina o trabalho do professor.

[...] o PLT é uma ferramenta produzida em grande escala e que a Instituição, em tela, já adotou para o autoestudo do aluno, pois, além de conter, sequenciadamente, um elenco de conteúdos, condiciona, nele mesmo, (assessorado pelo caderno com questões que o acompanha), o trabalho do professor. (FERRO, 2012, p. 147).

Dessa maneira, parte do domínio teórico-prático do Professor EaD foi retirado, uma vez que, não sendo mais o mesmo sujeito que ministra as aulas aquele que elabora as atividades e o livro texto, a tendência de especialização do conhecimento na relação educativa e da EaD no modelo adotado pelo CEAD – Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera- UNIDERP se intensifica, assim como o aumento do lucro empresarial pois tanto o livro texto como as aulas gravadas tiveram seu custo operacional reduzido.

Esta tendência ao barateamento por meio da intensificação do trabalho e aumento da produção não é contemporânea. Ela se inicia na manufatura, com a cooperação da divisão do trabalho, e se intensifica na indústria moderna.

Marx (1984), explica:

Do mesmo modo que a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, a própria cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista, em contraposição ao processo de produção de trabalhadores isolados independentes ou mesmo dos pequenos mestres. É a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital. Essa modificação se dá naturalmente. Seu pressuposto, ocupação simultânea de um número relativamente grande de assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista. Este coincide com a existência do próprio capital. Se o modo de produção capitalista se apresenta, portanto, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho em um processo social, então, por outro lado, essa forma social do processo de trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento da sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente. (MARX,1984, p. 450-451)

Na divisão do trabalho docente, o professor passa a ser apenas mais um entre os instrumentos de trabalho da escola moderna, uma vez que a perda da totalidade do conhecimento se acentua. Assim como Marx (1984) explica a divisão de trabalho na produção de carruagens, pode-se explicar a produção da mercadoria ensino.

Originalmente, a manufatura de carruagens aparecia como uma combinação de ofícios autônomos. Progressivamente, ela se transforma em divisão da produção de carruagens em suas diversas operações particulares, em que cada operação cristaliza-se em função exclusiva de um trabalhador, e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. Do mesmo modo surgiram a manufatura de panos e toda uma série de outras manufaturas, da combinação de diferentes ofícios sob o comando do mesmo capital. (MARX, 1984, p. 453-454)

Podemos afirmar, com base nessa analogia, que, guardadas as devidas singularidades de cada caso, essa relação produtiva ocorre também na educação, uma vez que percebemos, ao analisar as situações acima apresentadas, que há a ocorrência do trabalho parcelado, em detrimento do chamado “ofício autônomo”.

Nessa perspectiva, segundo Alves (2005a, p. 18-19), até a época feudal, o ato educativo estabeleceu-se como uma relação individual que envolvia, de um lado, o educador, e de outro, o educando e “a organização do trabalho didático reproduzia a organização técnica do trabalho artesanal”. Neste período, esta relação se realizava em espaços públicos ou privados e era mediada por “[...] pequenos extratos de obras clássicas, já na condição de conteúdo didático” (ALVES, 2005a, p. 18-19).

Contudo, o ensino individual entra em crise ainda na sociedade feudal, quando se intensifica a demanda por instrução. Alves (2005a, p. 30) analisa que essa ampliação de clientela impõe uma “nova relação educativa” e uma organização do trabalho didático que “combinasse o atendimento individual e o atendimento coletivo”. Entretanto, a superação do ensino individual para o ensino coletivo só acontece após um longo período que mescla estes dois sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que se instaura a organização do trabalho manufatureiro.

A organização do trabalho didático na sociedade capitalista, no período das manufaturas, passa a ser, então, sistematizada e os primeiros passos da escola moderna configuram-se com as significativas contribuições pedagógicas da Companhia de Jesus. Pela grandiosa demanda, a organização do trabalho didático nos colégios ou seminários adotou o *modus parisiensis* de ensinar, o qual implicava a distribuição dos alunos por níveis de adiantamento, resultando na formação de classes homogêneas e no estabelecimento da divisão dos trabalhos didático entre diferentes professores, que assumiam diferentes disciplinas. Os espaços de ensino eram um apêndice do monastério e da catedral: a escola, que reunia mestres e discípulos, deu origem ao colégio, ganhando força institucional e sendo considerada por pensadores, como Bacon, a forma educacional mais avançada no início do século XVII. (ALVES, 2005a, p. 51-52).

Entretanto, esse período de transição logo seria ultrapassado pelo desenvolvimento das manufaturas, que viriam a revolucionar o modo de produção, por meio da divisão do trabalho.

Dentre as novidades na organização do trabalho didático da época moderna surge o manual didático, recurso preconizado por Comenius (2001), em sua obra “Didática Magna”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos ou processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENIUS, 2001, p. 43)

Comenius foi um pastor protestante, que propôs, no século XVII, a reorganização do trabalho didático de forma a atender as necessidades da época. Influenciado pela Reforma Protestante, movimento que em uma de suas pautas lutava para que todos tivessem acesso às sagradas escrituras, desenvolveu a proposta de “ensinar tudo a todos”. No entanto, devido aos custos elevados dos serviços escolares, buscou alternativas para barateá-los, “produzindo mais em menos tempo”. Em sua proposta, por conseguinte, faz referências aos “livros pan-metódicos” apontando-os como um dos meios necessários para garantir a prática do seu método. Para ele, os livros substituiriam os mestres: “portanto, o ponto central de toda esta questão está na preparação de livros pan-metódicos.” (COMENIUS, 2001, p. 469).

Segundo estudos de Alves (2005a, p. 63), o período de transição do feudalismo para o capitalismo tornou a sociedade mais complexa. O desenvolvimento comercial e a preocupação por lucros caracterizaram a nova ordem social, econômica e política. O novo sistema implicava a divisão e a valorização do tempo, a fim de garantir maior produção e maior lucro. A emergência do novo modo de produção mudou “profundamente as relações entre os homens” (ALVES, 2005a, p. 63), evidenciando a impossibilidade de os pais, que trabalhavam nas cidades, continuarem responsáveis diretos pela educação dos filhos. Esta necessidade social foi o que determinou o pastor protestante, nascido na Morávia, a sistematizar seu pensamento na obra, a Didática Magna, com o interesse de tornar real essa “nova instituição social especializada” que objetivava “ensinar tudo a todos”. (ALVES, 2005a).

Frisando, o bispo morávio foi o educador que expressou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi ele quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social em meados do século XVII. Portanto, foi Comenius quem anunciou claramente, a proposta da escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também, a superação definitiva do ensino artesanal. (ALVES, 2005a, p. 63).

É pertinente observar que, neste momento, a burguesia começou a se constituir e junto com ela uma nova classe social que, ao mesmo tempo em que as velhas formas de produção artesanal iam se perdendo, sinais de um novo tempo iam surgindo das novas necessidades que este novo homem estava criando a partir de um novo modo de produzir. De acordo com Alves (2005b), embora a proposta comeniana se constituísse neste período de transição, Comenius visava o modelo de organização da manufatura e não o do artesanato.

---

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2005b p. 73)

Assim, segundo Alves (2005a), Comenius objetivava a universalização da escola, mas para que isso fosse possível era necessário encontrar formas de baratear os custos dos serviços escolares. O modelo de produção com economia de tempo, de recursos e de fadiga, tal qual se dava na manufatura, inspirou o bispo morávio. Entretanto, ainda existiam obstáculos como a insuficiência de profissionais especializados conhecedores do método para que a nova escola, construída sobre “boas e novas” bases, se concretizasse. O que se observa, no entanto, é que não havia quem financiasse as escolas para os trabalhadores, fator que poderia impedir a expansão escolar.

Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comenius deveria perseguir a queda dos custos da escola pública, condição sine qua non de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de o *‘remédio para as dificuldades’* ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumental do trabalho didático. (ALVES, 2005a p. 66)

Comenius (2001) elabora, então, as condições necessárias para começar a pôr em prática o método de universalização do ensino e dentre elas aponta quais seriam os obstáculos que poderiam impedi-lo: 1) A insuficiência de “pessoas conhecedoras do método”; 2) A questão da “remuneração conveniente” deste pessoal que teriam de “fixar-se em todas as cidades”; 3) De onde viriam os “subsídios que poderiam ajudar os filhos dos mais pobres a frequentar a escola”; 4) A resistências dos “pseudo-sábios” à nova proposta; 5) A “provisão de livros pan-metódicos”, o que ele considerou a “principal questão”. (COMENIUS, 2001, p. 532). Assim, pensa em um recurso que pudesse sanar tais dificuldades.

8. Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda uma máquina tão bem construída, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos [3]. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem o possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça qualquer soma para imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática,

encontrar os fatores, os promotores e os diretores de que ela precisa. (COMENIUS, 2001, p. 535)

Comenius, em sua *Didática Magna*, preconiza uma nova ferramenta de trabalho didático, apontado por Alves (2005a) como um instrumento incumbido de unificar e simplificar os “conhecimentos humanos” possibilitando a “queda dos custos” do ensino.

Surgia um novo instrumento de trabalho do professor: o manual didático. Quanto à sua forma e à sua função, essa nova tecnologia educacional distinguia-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados como decorrência dos limites próprios dos livros clássicos [...] O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. (ALVES, 2005b, p. 76)

Da origem dos manuais didáticos ao seu uso efetivo pelas escolas contemporâneas, um longo caminho foi percorrido. O fato é que este instrumento pedagógico permanece, e continua sendo o principal guia do processo de ensino e aprendizagem nas aulas da maioria dos países.

Este recurso, que se apresenta simplificado e com conteúdos fragmentados desde sua origem, passa por modificações no decorrer do seu uso no Brasil. Para compreender esta historicidade, Alves (2012) faz um estudo acerca do tipo de material utilizado nas escolas desde o Brasil Colônia.

Os materiais utilizados na organização do trabalho didático dos colégios jesuíticos - primeiros colégios implantados no Brasil Colônia - mantinham como fonte os clássicos, não em sua íntegra, mas em extratos que norteavam o desenvolvimento das aulas. Segundo Alves (2012, p.5), esta forma de organizar o trabalho didático nestes colégios era “providencial”. Ao mesmo tempo em que a seleção de extratos retirados dos clássicos exercia um “controle ideológico”, difundindo apenas aquilo que não se defrontasse a “doutrina católica”, também contribuía para a nova relação educativa que deixava de ter caráter “individual”.

A relação individual, típica do ensino preceptorial, que assegurava ao mestre o controle absoluto sobre as leituras do discípulo, dava lugar a relação de caráter coletivo em que se limitava a ação controladora do professor. Portanto, o elevado número de alunos em sala de aula impunha, tanto por motivos didáticos quanto por motivos ideológicos, a emergência de instrumento de trabalho dotado, ele próprio, de recursos de controle sobre as informações veiculadas. (ALVES, 2012, p. 5-6)

Nesse sentido, segundo Alves (2012, p. 8) a produção e o uso de material impresso elaborado com extratos de obras clássicas, ou seja, de livros escolares mais especializados, apresenta-se como sendo o início para a simplificação do trabalho didático.

As alterações nos materiais utilizados na organização do trabalho didático no Brasil ocorrem com as reformas Pombalinas – criadas por Marquês de Pombal. Com a expulsão dos Jesuítas, a educação no Brasil passa a ser regida pelo Estado português. Alves (2012, p. 13) afirma que as mudanças ocorridas na organização do trabalho didático neste período referem-se ao surgimento de textos especializados e aos termos utilizados para identificá-los: “compêndios e resumos”. Mesmo que a autoria ainda fosse atribuída aos pensadores clássicos, os próprios professores ou estudiosos reconhecidos poderiam “compensar ou resumir parte do conteúdo”. (Alves, 2012, p. 14). O instrumento de trabalho didático utilizado nos colégios pombalinos se distanciava cada vez mais dos textos clássicos.

Os compêndios tornaram-se instrumentos centrais na organização do trabalho didático no Colégio Pedro II. O referido colégio foi criado no período Imperial e “imposto como modelo para os demais” durante todo século XIX e meados do século XX. (ALVES, 2012, p. 15). O que distanciava a organização do trabalho didático do colégio Dom Pedro II da proposta comeniana, era o fato de que o professor ainda “exercia um controle sobre o instrumento de trabalho”, o qual era, inclusive, elaborado por ele. (ALVES, 2012, p. 19).

Os manuais didáticos, da forma como foram idealizados por Comenius, ou seja, “[...] textos escolares especializados, ajustados aos níveis de escolarização” (ALVES, 2012, p. 20), propagaram-se no Brasil somente com a expansão escolar primária e secundária no século XX.

Nesse modelo, é o próprio instrumento didático utilizado nas escolas que estabelece as regras para seu uso, “[...] simplificando de fato o trabalho do professor” (ALVES, 2012, p. 22) que, submetido aos seus domínios, age com aversão às inovações.

O método comeniano simplifica e barateia os serviços escolares. Conforme estudos de Alves (2012), Souza (2010), Centeno (2010), Petek (2013) e Almeida (2013), esta organização, que simplifica e barateia o trabalho didático, se mantém nas escolas de ensino básico, que utiliza, como instrumento central na relação educativa, o manual didático. Pelo fato deste se configurar como o principal recurso material que organiza o trabalho didático, sendo responsável pela transmissão do conhecimento na escola moderna, muitos pesquisadores o tomam como objeto de estudo.

Souza (2010), por exemplo, faz uma análise dos “[...] manuais didáticos de língua e literatura contemporâneos e antologias produzidas ao longo do século XX”. (SOUZA, 2010,



p. 125). A autora define o manual didático, pensado por Comenius, como instrumento central do ensino escolar. Nesse caminho, a autora identifica as características do manual didático revelando a vulgarização dos conteúdos, o abandono dos textos clássicos e a fragmentação do texto literário. “Esse instrumento é marcado pela decadência, manifesta na metodologia que fragmenta o texto e interpreta o fragmento desconsiderando a totalidade da obra, quando não resume ou suprime totalmente o texto clássico”. (SOUZA, 2010, p. 125)

Centeno (2010) corrobora o pensamento de Souza (2010) sobre a simplificação do trabalho didático pelos manuais. A autora, ao realizar uma pesquisa sobre os manuais didáticos de História do Brasil, analisou o “[...] manual didático Projeto Araribá História adotado em todas as escolas da Rede Municipal de Campo Grande - MS, no ano de 2008”. Para afirmar que o manual didático, instrumento comeniano que simplifica o trabalho didático, é central no ensino básico, a autora faz uma retrospectiva evidenciando a introdução deste recurso no Brasil.

No Brasil, esse instrumento foi introduzido a partir de meados do século XIX, mas não dominou o processo de ensino. Os livros didáticos eram complexos e elaborados pelos próprios professores; foram incorporados em sala de aula como instrumentos auxiliares do docente. A universalização do ensino, realizada somente após os anos 1930 impôs a adoção desse instrumento que foi ficando cada vez mais simplificado. O manual comeniano, de tamanho pequeno, que apresenta as coisas sumariamente, de muitas coisas com poucas palavras, de grande utilidade com muitas imagens foi algo que se difundiu no Brasil após a universalização do ensino. (CENTENO, 2010 p.32)

Em consonância com as ideias de Souza (2010) e Centeno (2010), Petek (2013, p. 95) analisa o manual didático da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura, utilizado na formação de professores do PROINFANTIL quanto à centralidade deste instrumento na relação educativa. Ela conclui que o seu objeto de análise é um “[...] instrumento que tenta incorporar modismos pedagógicos”, mas que, na verdade, “exerce funções comenianas”.

Ainda nessa perspectiva, Almeida (2013) analisa “[...] a relação entre o ensino de História da Idade Média e os livros escolares brasileiros” observando “[...] como se deu o processo de fragmentação dos conteúdos e simplificação dos livros destinados ao uso escolar”. O autor concorda com os pensamentos de Souza (2010) Centeno (2010) e de Petek (2013) sobre a função do manual didático no ensino básico ao afirmar que “[...] esse material didático mais simplificado converteu-se no elemento central do trabalho pedagógico. Sua influência na escola contemporânea é notória, facilitando e regendo o trabalho docente” (ALMEIDA, 2013, p. 27).

A razão pela qual, o manual didático permanece na organização do trabalho didático, com seu uso cada vez mais intensificado, é que este se caracteriza como mercadoria que circula na sociedade capitalista. Destarte, Souza (2010) explica que o manual didático é considerado uma mercadoria por ser pensado como produto que gera lucro. Para mantê-lo em circulação é preciso que seja atraente e prazeroso, ou seja, de fácil leitura e compreensão para consumidores que facilmente se satisfazem.

Visto o manual didático como mercadoria contributiva ao processo de acumulação do capital monopólico, fica mais fácil deduzir a natureza da linguagem e do conteúdo por ele veiculados, que assumem a feição necessária para sua inserção e aceitação no interior da escola. A preocupação do mercado livreiro não é transmitir conhecimento, mas tornar sua mercadoria palatável a consumidores que julga menos exigente. [...] Assim, o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea. Essas características têm uma razão de ser histórica. (SOUZA, 2010, p. 129).

O movimento histórico da educação aqui colocado destaca a centralização do manual didático na organização do trabalho didático da escola moderna e colabora com a leitura do objeto em estudo, pois, ao constituí-lo como produto social gerado no período das manufaturas, raiz do modo de produção capitalista, hoje assume um caráter mercadológico necessário à manutenção do capital.

Segundo Almeida (2013), o manual didático foi incorporado na escola secundária do Brasil nos anos de 1930 e se espalhou com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, no final desta mesma década, fortalecendo-se com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLDE.

[...] foram introduzidos a partir do período Vargas e difundidos com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD - 1938/1945)<sup>17</sup>. Porém, é importante lembrar que, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1929, o Estado já havia criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL). Tal constatação é relevante, pois coloca em evidência a preocupação do Estado com a educação e seu projeto de ampliação pela adoção de manuais didáticos. Entre 1938 e 1985, período em que o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi colocado em prática, vários decretos e acordos foram confeccionados a respeito da produção e utilização do livro didático. (ALMEIDA, 2013, p. 29).

O autor ainda destaca que, atualmente, o Brasil é o país que tem o maior programa de livros didáticos para as escolas públicas.

Diante dos pontos apresentados, salientamos que é importante observar que, na atualidade, somos apontados como “o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo” (CASSIANO, 2004, p. 35). Nossos números são

gigantescos. Corroboram isso os dados do orçamento previsto pelo FNDE para o ano de 2012, estimado em torno de 1,48 bilhões de reais. (ALMEIDA, 2013, p. 30).

Assim, este instrumento de trabalho didático populariza-se e torna-se elemento central na relação educativa das escolas brasileiras, despertando o interesse do mercado editorial. O expressivo número de exemplares adquiridos pelo PNLD alavanca a economia deste setor. Silva (2013) corrobora esta afirmação.

Desta forma, tendo como base os dados fornecidos pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), é possível afirmar com segurança que o subsetor dos livros didáticos representa uma parcela altamente significativa da indústria editorial no país, considerando a quantidade de exemplares vendidos e as cifras envolvidas no faturamento. O “gigantismo” do volume de vendas de livros didáticos, segundo alguns autores, chama a atenção quando se analisa o processo de comercialização dos livros em geral. E, como já destacado antes, o MEC/FNDE, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, tem contribuído de maneira decisiva para que o subsetor dos didáticos exerça um papel determinante no bom desempenho econômico da indústria gráfica como um todo. (SILVA, 2013, p. 219)

Diante disso, são pertinentes alguns questionamentos quanto ao tipo de material impresso utilizado com frequência no ensino à distância, como observado nos capítulos anteriores: Os manuais didáticos teriam chegado à EaD e se centralizado na relação educativa? Qual a recorrência do uso do livro como manual didático nas universidades em geral? Este se tornou instrumento central na organização do trabalho didático no ensino superior, ainda que seja eletrônico?

Na EaD, no ensino superior, como foi verificado no capítulo 1, há também a adoção de um recurso didático que pode se assemelhar ou se igualar aos manuais didáticos, mas que recebe várias denominações: livro texto, livro base ou material didático impresso, ainda que os autores não considerem sua natureza histórica nem seu caráter mercadológico, ou seja, não especificuem com detalhes que tipo de instrumento é esse, ou, ainda, se está, ou não, sendo substituído por material eletrônico.

No caso da UNIDERP - Anhanguera, aqui analisada, essa etapa da manufatura já foi superada? Vimos que parte do conteúdo é repassada por meio de um livro texto e ainda há aulas presenciais com professores tutores, ou seja, uma parte do processo não foi totalmente objetivada, mas parte dela sim, por meio da tecnologia via *web*, revelando a incorporação da indústria moderna na educação superior.

Segundo Marx (1984) o desenvolvimento da indústria moderna empurra para baixo o valor do trabalho. “A tendência geral da produção capitalista não é para elevar o padrão médio de salários, mas para reduzi-lo”. (MARX, 1984, p. 118).

Historicamente, a EaD se desenvolveu de acordo com o avanço das tecnologias. Em cada tempo, utilizou-se dos recursos disponíveis: recursos impressos, mídias analógicas e, por fim, mídias digitais.

Peters (2006), por meio de seus estudos relacionados à caracterização e à história da EaD, auxilia a compreensão das três gerações de propostas de Educação à Distância. A primeira geração, segundo o autor, utilizou os recursos de correspondências e surgiu nos finais do século XIX com a expansão da imprensa e dos transportes ferroviários. A segunda surgiu em 1960 e fez o uso integrado dos materiais impressos, dos meios de comunicação de massa e eletrônicos como rádio e televisão e, mais tarde, do vídeo e das fitas cassetes em centros de estudos. A terceira geração, por fim, começou em 1990 com a utilização dos recursos interativos e informatizados proporcionados pelos novos meios de informação e comunicação: o computador e a Internet, que neste período ganham força e espaço em vários setores, inclusive no da educação.

Os autores que pesquisam a origem da EaD, como Peters (2006), tendem a apontar o final do século XIX como a época do seu surgimento. Outros autores, como Nunes<sup>10</sup> (2009), apontam períodos mais antigos para o início desta modalidade de ensino.

Este novo sistema recebe várias definições que a descrevem pela forma de relação estabelecida entre professor e aluno. Belloni (2008) apresenta e analisa uma relação de definições, entre elas a de Michel G. Moore (1999), a de Börge Holmberg (1977), a de J. Perriault (1996) e a de Otto Peters (1983):

Educação à distância é a relação de diálogo, estrutura e autonomia que exige meios técnicos para mediar esta comunicação; funciona como um sistema. A educação à distância é um subgrupo de todos os programas educacionais, caracterizada por grande estrutura, menos diálogo e maior distância transacional e inclui, também, o ensino e a aprendizagem. (MOORE, 1999 apud BELLONI, 2008, p. 16)

O termo educação à distância cobre várias formas de estudos em todos os níveis, que sob a supervisão contínua e imediata dos tutores presentes com seus alunos na sala

---

<sup>10</sup> Nunes (2009, p. 2-3) registrou em seus estudos alguns fatos que mostram os primeiros caminhos percorridos pela EaD e os recursos utilizados. Em 1728, nos EUA, aparecem publicações de “Anúncios das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, na Gazeta de Boston, que enviava as lições semanalmente aos alunos inscritos”. Em 1840 na Grã-Bretanha tem-se a “Isaac Pitman oferecendo um curso de taquigrafia por correspondência”. Em 1910 na Austrália, “a Universidade de Queensland inicia programa de ensino por correspondência”. Em 1924, na Alemanha, “Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por correspondência de Negócios”. Em 1951, na China, “foi instituído o Departamento de Educação por Correspondência da Universidade de Povo”. Apesar de autores como Peters (2006) apontarem os anos de 1960 como marco da segunda geração da EaD, Nunes (2009) afirma que em 1928 a BBC do Reino Unido começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Segundo as observações do autor, assim como a BBC se utilizou do rádio, “vários países fizeram uso desta tecnologia de comunicação com as mesmas intenções, inclusive no Brasil, desde 1930.” (NUNES, 2009, p.3).

de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial. (HOLMBERG,1977 apud BELLONI, 2008, p. 16)

Educação à distância é um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como 'educação por correspondência', ou 'estudo por correspondência' em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como 'estudo em casa', no nível pós-escolar, e 'estudo independente', em nível superior, nos Estados Unidos; como 'estudos externos' na Austrália; e como 'ensino à distância' ou 'ensino a uma distância', pela Open University. Na França é referido como 'tele-ensino' ou 'ensino à distância'; e como 'estudo à distância' e 'ensino à distância', na Alemanha; 'educação à distância', em espanhol, e 'teleeducação', em português. (PERRIAULT, 1996 apud BELLONI, 2008, p. 16)

Educação à distância é um método de transmitir conhecimentos habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender. PETERS,1983 apud BELLONI, 2008, p. 16)

Segundo a autora, a maioria dos estudiosos definem EaD pelas comparações ao ensino regular, ou seja, no ensino regular os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem encontram-se no mesmo espaço físico, enquanto que no ensino à distância isso não acontece; no ensino regular o diálogo é realizado face a face, enquanto que no ensino à distância isso ocorre por intermédio de recursos tecnológicos, e assim por diante.

Para ela apenas Otto Peters “[...] aplica à Ead o ‘paradigma’ econômico elaborado para descrever o processo de produção industrial de um dado período do capitalismo (fordismo)” (BELLONI, 2008, p. 17). Assim, considera que para Otto Peters a EaD não é apenas o distanciamento entre professor e aluno e o uso de tecnologias na intermediação do ensino e da aprendizagem, mas sim, uma forma singular de organização do trabalho didático.

Dessa forma, recorreremos aos estudos mais atuais de Peters (2006), os quais apresentam as peculiaridades que, segundo ele, diferenciam a educação à distância do modelo presencial.

- O ensino através da escrita predomina sobre o ensino docente. O estudo por leitura é fortemente acentuado em relação ao estudo pelo ouvir.
- O grau de acessibilidade influencia a qualidade do estudo.
- Em consequência do emprego de meios técnicos e eletrônicos surgiram três estruturas didáticas distintas que cunham o processo ensino-aprendizagem.
- O *status* sociográfico dos estudantes é, entre outros, ponto decisivo.
- Para o desenvolvimento, condução e avaliação do ensinar e do estudar exigem-se pressupostos institucionais e organizacionais específicos. (PETERS, 2006, p. 44-45)

As estruturas didáticas do ensino e aprendizagem à distância às quais Peters (2006) se refere são o “*single mode*” cuja característica principal é o autoestudo dirigido, o “*dual mode*” em que há o contato entre aluno e professor em encontros presenciais regulares e o “*mixe mode*” que tem como principal característica o estudo autônomo dirigido. (PETERS, 2006, p. 42-43).

Do ponto de vista didático, Peters (2006) afirma que o modo de ensinar e aprender da EaD é “*sui generis*” e, por isso, as soluções para os problemas didáticos que ali surgem devem ser encontrados nos “[...] princípios teóricos, interpretações, concepções e experiências específicas próprias.” (PETERS, 2006, p. 45).

Assim, percebemos que as definições de EaD enfatizam ora a estrutura física da organização do sistema de ensino à distância, ora os recursos tecnológicos, ora ambos, em detrimento dos processos de ensino e de aprendizagem ou da organização do trabalho didático.

Lancillotti (2008), ao caracterizar a EaD na perspectiva da organização do trabalho didático, afirma:

[...] a EaD implica, de modo predominante, não contiguidade entre professor e aluno, e assincronia, podendo haver, ou não, a combinação de ambos; implica também a larga utilização de recursos tecnológicos avançados, para mediar a relação do aluno com o professor, e com o conhecimento. (LANCILLOTTI, 2008, p. 277)

A autora, dessa forma, ao ressaltar que a EaD precisa de uma definição exata e ao observar que há particularidades comuns nas definições de EaD entre os autores, procura indicar os termos dos debates sobre a EaD como forma industrializada de ensino-aprendizagem, baseada principalmente na posição de Otto Peters que, segundo ela, “[...] se equivoca quando considera que com a EaD se instituiu a divisão do trabalho docente”.(LANCILLOTTI, 2008, p. 278) Para ela, a divisão do trabalho “[...] ocorreu desde a superação do trabalho artesanal pelo especializado, e no processo histórico vem apenas se aprofundando”. (LANCILLOTTI, 2008, p. 278). Contudo, a autora aponta que,

[...] Peters coloca em relevo as novas divisões que a EaD promoveu no trabalho docente, sendo introduzidas funções técnicas (não-docentes), em geral improdutivas, que concorrem para o exercício da tarefa educativa e sem as quais esta não se realiza. Enfatize-se, ainda, a referência que Peters faz à objetivação, dela decorre a possibilidade de ampliar-se a simplificação e exploração do trabalho, e advém a possibilidade de transformação da própria natureza do trabalho docente que, a partir da EaD, tende a se tornar material. (LANCILLOTTI, 2008, p. 278)

Ferro (2012) também reconhece a contribuição de Peters ao afirmar que a educação à distância, desde sua origem, foi vista pelos empresários como uma significativa forma de exploração do capital. Não obstante, afirma que ele não apresenta fundamentação suficiente para explicar como era organizado o trabalho didático nos moldes da manufatura, presente na escola moderna, como o fez Alves (2001; 2005).

É inegável a contribuição de Peters (2006) para o entendimento da organização do ensino à distância. Contudo, o autor parece não ter esgotado seu entendimento sobre a organização do trabalho didático, de cunho manufatureiro, que se desenvolve no interior da escola moderna, com base nos fundamentos da obra citada por ele mesmo, a “Didática magna” (século XVII), de João Amós Comênio, tal como o fez Gilberto Luiz Alves, nas obras intituladas, respectivamente: “A produção da escola pública contemporânea” (2001) e “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas” (2005). Nessas obras, Alves acentua que a organização do trabalho didático, na escola moderna, tem seus fundamentos no modo de produção capitalista, afirma, inclusive, ser manufatureira a base técnica de trabalho desenvolvida no interior da escola moderna. (FERRO, 2012, p. 188)

De fato, segundo Lancillotti (2008), as definições de Peters sobre a industrialização do ensino-aprendizagem referem-se à “[...] semelhança entre o *processo* de ensino e aprendizagem e o processo da produção industrial”; ao modo de ensino realizado em forma de “[...] pacotes de procedimentos industrializados, altamente padronizados e replicáveis”; à necessidade de que os processos de trabalho na EaD “têm de ser industrializados”. Porém, em análise divergente de Belloni (2008), deixa claro que,

[...] a definição de Peters foi proposta justamente quando o padrão fordista de produção começava a declinar, por exigência do capital de uma reestruturação dos padrões produtivos com vistas à retomada de acumulação. [...] Foi o motivo de críticas daqueles que reconheceram tal movimento como *pós-industrialista*, ou, ainda, *neo-industrialista*. Para esses críticos a definição de Peters estaria em franco descompasso com o tempo presente. (LANCILLOTTI, 2008, p. 279)

A autora observa que, a partir dessa perspectiva, “[...] a universidade à distância não deveria mais oferecer cursos padronizados, porque, em tempos de mudanças intensivas esses perderiam a validade num átimo” (LANCILLOTTI, 2008, p. 279). Antes, deveria “[...] adequá-los rapidamente a novas exigências e aos sempre variáveis ‘desejos da freguesia’, quer dizer, às exigências bem diferentes dos estudantes” (LANCILLOTTI, 2008, p. 279). A partir dessas considerações, a autora completa que “[...] a universidade deverá estar pronta para oferecer inúmeros (e descartáveis) cursos, de curta duração, respondendo constantemente às novas e cambiantes demandas de mercado”. (LANCILLOTTI, 2008, p. 279).

No Brasil, esta modalidade de ensino também passou pelas três gerações destacadas anteriormente: correspondência, meios eletrônicos e, enfim, meios tecnológicos de informação favorecido pelo uso da Internet.

De acordo com Alves (2009, p. 9), o Brasil esteve entre os principais países no que se refere à EaD até os anos de 1970. Depois dessa época, a ausência de políticas públicas para o setor provocou uma parada em seus avanços e, somente, no fim do milênio, houve novas ações que contribuíram para um desenvolvimento significativo dessa modalidade de ensino.

O autor aponta que a EaD no Brasil surge antes de 1900, quando se oferecia cursos profissionalizantes por correspondência por meio dos jornais em circulação no Rio de Janeiro. O autor faz referência à revolução da educação via rádio, à TV educativa e aos novos cenários em função dos computadores e da Internet.

Alves (2009) afirma que as organizações que influenciaram de maneira decisiva a história da EaD no Brasil foram a ABT<sup>11</sup> (Associação Brasileira de Tele-educação), o Ipaee<sup>12</sup> (Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação) e a ABED<sup>13</sup> (Associação Brasileira de Educação à distância).

No âmbito dos dispositivos legais, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96) foi a primeira legislação oficial que permitiu o avanço legal da EaD. Entretanto, a mesma lei liberou o Estado de esforços e investimentos para o oferecimento de cursos na modalidade à distância, abrindo espaço para as instituições privadas, quando em seu artigo nº 80, incisos I, II e III do 4º parágrafo define que os cursos deverão ser barateados e sem encargos para o poder público:

**Art. 80.** O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.

<sup>11</sup> A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT foi criada em 1971 como Associação Brasileira de Teleeducação, por um grupo de profissionais da área de radiodifusão.

<[http://www.ipaee.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipaee.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)> acesso em maio de 2014

<sup>12</sup> O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação é uma entidade científica que iniciou suas atividades em 23 de fevereiro de 1973, tendo como principal finalidade o desenvolvimento da qualidade da educação. Dentre suas áreas de atuação destaca-se a atuação no campo de aprendizagem à distância.

<http://www.ipaee.com.br/educadist.htm>> acesso em maio de 2014.

<sup>13</sup> A Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância. <[http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem\\_somos](http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos)> acesso em maio de 2014



§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 42-43)

Apesar da legalização da Educação à Distância no Brasil e do incentivo por parte do poder público, o Estado procurou isentar-se dos custos gerados pela veiculação dos programas de Educação à distância. Ferro (2012) discute esta afirmação:

Conforme o artigo n.º 80 e seus respectivos parágrafos e alíneas, da Lei em tela, fica claro que o poder público, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que considera a EAD uma forma diferenciada de ensino, e isso por si só requereria mais atenção por parte do Estado, dispõe-se a incentivar e a fomentar o seu oferecimento, cabendo aos sistemas de ensino, que pode ser por meio de uma parceria entre público e privado, a regulamentação sobre: “as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação”. No que concerne ao fomento e ao incentivo do Estado para as IES oferecerem cursos por meio da EAD, também fica claro nos incisos I, II e III do parágrafo 4º, que esses cursos devem ser de custos barateados e sem ônus para o poder público. Sinalizando, dessa forma, o fundamento privatista dessa modalidade de ensino. (FERRO, 2012, p.193)

A autora reforça que, embora o Estado reconheça que a nova modalidade de ensino mereça atenção diferenciada, trata-a com superficialidade, abrindo espaço, dessa forma, para as instituições privadas a explorarem. Dessa forma, observa-se, nas Disposições Transitórias da LDB, que o Artigo 87 declara os dez anos seguintes de sua publicação como a Década da Educação, e estabelece, no terceiro parágrafo, alínea III que: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;” (BRASIL, 1996, p. 43) e no quarto parágrafo<sup>14</sup>, que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 44).

Isto fez com que a procura por cursos de graduação de formação de professor da Educação Básica para os anos iniciais aumentasse significativamente (cf. tabela 4), por tratar-se da garantia de futuro aos profissionais que já executavam suas funções na escola, que poderiam dessa forma conciliar trabalho e formação.

Tabela 4 - Matrículas em Cursos de Graduação à distância no Brasil – 2000 a 2009

<sup>14</sup> O §4º do Art. 87 da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi revogado pela lei 12.796 de 2013.

Ano/ Matrículas	Formação de professor da educação básica, anos iniciais: Normal Superior, Pedagogia, Educação Infantil e Educação Especial.	Demais Cursos	Total
2000	1.083	599	1.682
2001	3.898	1.461	5.359
2002	39.338	1.376	40.714
2003	47.305	2.606	49.911
2004	48.989	10.622	59.611
2005	75.885	38.757	114.642
2006	104.019	103.187	207.206
2007	155.607	214.159	369.766
2008	202.782	525.179	727.961
2009	282.510	555.615	838.125

Fonte: INEP – Sinopse Estatística – 2000 a 2009 – Tabela elaborada pela autora.

Embora se pretenda mostrar a corrida pelas matrículas nos cursos à distância no Brasil pós-LDB, promulgada em 1996, a série de informações apresentada na tabela 4 não se inicia no ano subsequente à promulgação da referida lei, uma vez que os dados estatísticos de cursos de graduação na referida modalidade estão disponíveis na fonte (MEC/INEP/DEED) somente a partir do ano 2000<sup>15</sup>.

O que fica evidente, entretanto, é que, embora a matrícula em outros cursos tivesse grande aumento do ano 2000 para 2009, o crescimento acelerou-se mais a partir de 2005. Já as matrículas nos cursos de graduação de formação de professores da Educação Básica para os anos iniciais, na modalidade à distância, apresentam crescimento significativo desde 2001 e um crescimento expressivo nos anos 2002 a 2005, anos finais da “Década da Educação”. Um dos fatores que contribuíram para o aumento de 69,07% nas matrículas destes cursos do ano 2000 para 2005 foi a pressão sofrida pelos profissionais para o cumprimento do artigo 87, parágrafo 4º, da LDB, o qual estabelece prazo aos professores para a habilitação em nível superior. A Década da Educação evidencia e valoriza, portanto, a importância da educação à distância.

A tabela 4, apresentada anteriormente, também indica que na série que corresponde aos anos 2000 a 2009, apesar do número de matrículas nos cursos de graduação de professores da Educação Básica para os anos iniciais na modalidade à distância continuar em progressivo crescimento, aproximadamente 259,85% no ano de 2009 em relação ao ano de 2000, foram os demais cursos que mais cresceram: 926,57%.

<sup>15</sup> Como não há informações sobre dados estatísticos anteriores à 2000 pelo MEC/INEP/DEED, optou-se pela primeira década em que os dados são apresentados. Entende-se que, nos anos anteriores, esta modalidade de ensino ainda não se evidenciava no país.

O crescimento do número de cursos de graduação na modalidade à distância no Brasil no interregno 2000 - 2009 também é bastante significativo, passando de 7 (sete) para 844 (oitocentos e quarenta e quatro), ou seja, um crescimento de 11.957% (cf. tabela 5). Embora as instituições públicas iniciem cursos de graduação à distância dois anos à frente das instituições privadas, são estas que aceleram ainda mais este crescimento neste período. Nas instituições públicas, entre os anos de 2002 a 2009, o crescimento foi de 1.043%. Nas instituições privadas, nesse mesmo período, o crescimento foi de 3.936%. Este fato se deve à abertura que a Lei 9.394/96 deu às instituições privadas em oferecer cursos à distância, ao mesmo tempo em que isenta o poder público dos custos que as tecnologias e os canais comerciais poderiam gerar, conforme Artigo 80, parágrafo 4º, incisos I, II e III da LDB, já explicitado no início deste texto.

Tabela 5 – Número de Cursos de Graduação à distância no Brasil - 2000 a 2009

<b>Ano/Categorias Administrativas</b>	<b>Brasil</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
2000	7	7	-
2001	10	10	-
2002	46	35	11
2003	52	35	17
2004	107	35	72
2005	189	61	128
2006	349	105	244
2007	408	107	301
2008	647	259	388
2009	844	400	444

Fonte: INEP – Sinopse Estatística – 2000 a 2009 – Tabela elaborada pela autora.

Baseado nas evidências apresentadas nesse capítulo, fica comprovado que foi aberta a viabilidade de regulamentação da Educação à Distância no Ensino Superior no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96).

Diante disto, em 19 de dezembro do ano de 2005, pelo Decreto nº 5.622, fica reconhecida e autorizada a Educação à Distância como modalidade de ensino no Brasil:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à 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, p. 1)

As instituições contaram, dessa forma, com o apoio do Estado em termos legais e também estruturais. Alves (2005a, p. 178), explica que para atender às exigências do mercado e atenuar conflitos gerados pela crise de desemprego, por exemplo, “[...] o Estado submete-se a transformações assumindo uma política de intervenções direta sobre a economia”. Percebe-se, portanto, a tendência do Estado em regulamentar a EaD, em consequência das pressões sofridas pelo mercado de trabalho.

Ainda com relação às questões de mercado, Lancillotti (2008) aponta que tanto Peters (2006) quanto Belloni (2008) percebem uma forma industrial de educação na EaD, sendo que Belloni (2008) assevera que a denominação Aprendizagem Aberta (AA) é uma forma que o mercado encontrou de se diferenciarem da EaD, negando seu caráter industrialista.

A autora afirma, ainda, que os autores que defendem a AA “[...] enfatizam o atendimento de necessidades específicas, particulares, colocam foco nas demandas do mercado, e nas expectativas dos próprios estudantes, vistos como consumidores” (LANCILLOTTI, 2008, p. 281), ou seja, o processo educativo fica centrado no aluno, responsabilizando-o por sua própria formação.

Seguindo as discussões sobre o contexto da EaD, ficam claros os interesses capitalistas de exploração desta modalidade de ensino desde a primeira geração, embora, neste período, os recursos tecnológicos não favorecessem uma grande expansão e nem houvesse uma demanda expressiva. Entretanto, na atualidade, há uma necessidade generalizada para a educação formal e nestes termos Alves (2005b) alerta:

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento. (ALVES, 2005b, p.232)

A crítica de Alves (2005b) ao trabalho didático permite entender a necessidade de uma nova organização do trabalho didático constituído por novas bases, as dos recursos tecnológicos da nossa época: “Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a

construção de uma nova didática, que encarne as condições contemporâneas da existência da humanidade.” (ALVES, 2005b, p. 234).

Para que haja uma nova postura, não é suficiente que o indivíduo tenha comprometimento, domínio de conteúdo, coerência entre discurso e prática e que, invista em seu aperfeiçoamento e em sua formação continuada. É necessário, principalmente, que se reconheça como ser histórico, que compreenda a revolução tecnológica criada pelo e para o homem e utilize cada recurso novo que se agrega à educação deste ser histórico, para possibilitar o resgate do “[...] conhecimento culturalmente significativo” disponível e acessível nos “[...] diversos canais da sociedade” e que segundo Alves (2005b, p. 232) “[...] não penetra o espaço escolar”.

Diante dos estudos realizados até aqui, o que se revela sobre a organização do trabalho didático do Centro de Educação à distância – CEAD, da Anhanguera-UNIDERP é que esta instituição de ensino, embora incorpore instrumentos da indústria moderna em seus recursos didáticos como os meios eletrônicos e a Internet, centraliza o trabalho no material didático impresso e mantém momentos de aulas presenciais com auxílio de um Tutor Presencial. Assim, pode-se considerar que, ainda que embora procure na simplificação dos recursos didáticos e na objetivação do trabalho humano o barateamento de seus custos, o processo de organização do trabalho didático não foi totalmente objetivado.

No entanto, percebemos que o livro texto se constitui como um recurso central na relação educativa do CEAD da Anhanguera-UNIDERP, sendo que é a partir dele que são estabelecidas as regras para seu uso, simplificando o trabalho do professor e fragmentando o conhecimento. Este instrumento, gerado no período das manufaturas e utilizado por esta instituição de ensino na organização do trabalho didático, configura-se verdadeiramente como mercadoria. Dessa forma, como tudo que assume caráter mercadológico, o livro texto também é produto necessário para a manutenção do capital,

Diante da necessidade de verificar como é constituído esse recurso, no próximo capítulo será apresentado o livro texto *Ensino de História* utilizado no curso de Pedagogia do CEAD – Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera- UNIDERP.

### **3 OS IMPACTOS DO LIVRO TEXTO *ENSINO DE HISTÓRIA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA ANHANGUERA - UNIDERP***

Neste capítulo será realizada a análise do livro texto *Ensino de História*, indicado como bibliografia básica do Módulo Ensino da História e da Geografia no Curso de Pedagogia do CEAD - Centro de Educação à distância da Anhanguera-UNIDERP. Utilizamos as categorias *trabalho*, para a análise geral, e *organização do trabalho didático*, categoria formulada por Alves (2005a - 2005b), no que se refere especificamente ao trabalho realizado na educação escolar. Outros referenciais teóricos que nortearam nossa investigação foram Centeno (2010) e Souza (2010).

Na organização do trabalho didático do CEAD da Anhanguera-UNIDERP, o material impresso, no caso o livro texto, é presença constante. Como já observado na análise dos artigos, teses e dissertações sobre o Material Didático Impresso, realizada no capítulo I deste estudo, as pesquisas acadêmicas comprovam que este é um recurso sempre presente nos cursos desta modalidade de ensino, ainda que esteja sendo superado na maioria dos cursos. No entanto, conforme também demonstramos no primeiro capítulo dessa pesquisa, não há estudos específicos sobre a qualidade do conhecimento veiculado nos materiais impressos utilizados na EaD, e em que medida os conteúdos por eles propostos são significativos para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica.

Os pesquisadores afirmam que um dos motivos que levam esse recurso a ter grande aceitação entre os alunos da EaD é, na maioria das vezes, a facilidade em manuseá-lo e em utilizá-lo em seus estudos. No entanto, é preciso discutir que outros recursos didáticos são oferecidos aos alunos, como textos on-line, bibliotecas virtuais, e quais os impedimentos e os incentivos que eles encontram em utilizá-los.

Embora, na sociedade atual, a curiosidade e o interesse pelas novas tecnologias sejam evidentes frequentemente estas não são percebidas como fonte pedagógica. As tecnologias da informação e da comunicação atuais, como fonte ou recurso de aprendizagem, parecem perder o significado quando se trata de usá-las para fins de apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o aluno da EaD se utilizará dos meios e recursos que lhes são imprescindíveis à realização das atividades avaliativas. Conseqüentemente, se os conteúdos disponíveis nos materiais didáticos eletrônicos não forem considerados como fonte de aprofundamento do conhecimento, por meio de análise e debate nos momentos presenciais ou nos ambientes virtuais de aprendizagem, ou ainda, se nem

mesmo forem contemplados nas atividades avaliativas, dificilmente o aluno da EaD encontrará motivação para estudá-los, acabando por dar prioridade ao que está mais facilmente acessível e simplificado, ou seja, o livro texto. Ponderar sobre esses aspectos peculiares nos leva à indagação: o livro texto aqui analisado é um recurso de ensino que possibilita o acesso ao conhecimento culturalmente significativo?

### 3.1 O Livro Texto *Ensino de História*

Para efetuar a análise do livro, primeiramente consideraremos a estrutura e as características gerais da obra. Na sequência, serão analisados os conteúdos nele presentes e o papel desse instrumento do trabalho didático na relação educativa da Educação à distância. Dessa forma, a partir dessa análise será possível problematizar a relação entre a prática pedagógica, o uso desse material na formação docente e como a organização do trabalho didático interfere nesta formação.

O Programa Livro Texto – PLT, produto criado e comercializado pela Aesapar, é um recurso exigido para a aprendizagem dos acadêmicos dos cursos do CEAD da Anhanguera-UNIDERP, sendo que para cada Unidade Didática é indicada uma obra do Programa para que o aluno acompanhe os conteúdos das aulas interativas e realize autoestudo, pesquisas e avaliações. As obras indicadas em cada semestre são solicitadas pelo acadêmico no Portal do Aluno, por meio de *login* e senha liberados após sua matrícula em algum curso da instituição, e o valor da compra pode ser parcelado e adicionado às mensalidades do curso.

Segundo o fundador e presidente do Conselho de Administração da Anhanguera Educacional, Professor Antônio Carbonari Neto, as obras que compõem o PLT, oferecidas aos alunos, são de “alta qualidade” e oferecem o que os alunos “[...] necessitam para sua formação profissional, por preços mais baixos que os do mercado livreiro convencional.<sup>16</sup>”

Não se pretende aprofundar esta questão neste trabalho, mas é importante ressaltar que o barateamento da mercadoria se dá pela alta quantidade de exemplares adquiridos na editora. A Aesapar explica os motivos dessa redução nos custos:

Para o livro chegar a uma livraria, o autor negocia um valor (seus direitos autorais que não ultrapassam os 10% das vendas) com uma editora que, por sua vez, faz a revisão, diagramação, arte, fotolito e gráfica. São, porém, os próximos passos que

---

<sup>16</sup> Esta declaração encontra-se em todas as contracapas de todos os livros que compõem o Programa Livro Texto da Instituição Anhanguera Educacional.

encarecem o livro; primeiro, as pequenas tiragens (no Brasil nossa tiragem é de 3 mil exemplares, em média, enquanto que, nos EUA e Europa, chega a 20 mil) e, em segundo lugar, a distribuição (as distribuidoras chegam a cobrar das editoras 60% do valor da venda). Então, está aí o segredo: por meio do Programa do Livro-Texto, o coordenador Aduino fecha um grande pedido de exemplares com as editoras (muitas vezes acima da tiragem convencional) e vende para os alunos o livro com o desconto adquirido e a editora paga aos autores os direitos autorais. (AESAPAR, 2010, apud FERRO, 2012, p.146)

Na análise dos conteúdos do livro texto *Ensino de História* pretendemos verificar se há procedimento na afirmação do Professor Antônio Carbonari de que os livros que fazem parte do PLT são de alta qualidade, e em que medida estes trazem o conhecimento necessário para a formação do futuro professor dos anos iniciais da Educação Básica e da Educação Infantil.

Para ter essa compreensão é preciso conhecer quais são os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular dos estabelecimentos de ensino que oferecem o curso de Pedagogia. Para tanto, recorreremos ao documento que, no Brasil, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura Graduação em Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, conforme declarado no seu Art. 1º:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP Nº 5/2005125 e nº. 3/2006. (BRASIL, 2006, p. 01).

O § 1º do Art. 2º desta resolução concebe a docência como “ação educativa”, “[...] construída em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, articulada “[...] entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos” (BRASIL, 2006, p. 01). Assim, fica determinado que a formação no curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura deverá integrar a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e atividades educativas.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;



- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 02).

As habilidades e as competências dos profissionais formados no curso de Pedagogia também foram definidas neste documento:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por **pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p.2, grifo nosso)

No que diz respeito à atuação do pedagogo em sala de aula, diante das diferentes disciplinas curriculares, a legislação assim afirma:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (BRASIL, 2006, p.2)

Dessa forma, entendemos que o pedagogo deverá sair do curso com uma formação que lhe proporcione habilidades e competências para utilizar metodologias de ensino em todas as áreas do conhecimento pertinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da habilidade de utilizar *métodos de ensino* diferenciados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia também definem que o egresso do curso deverá ter habilidades e competências para trabalhar os *conteúdos* das áreas do conhecimento pertencentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:  
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:  
i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, 2006, p.3).

Assim, verificamos que o texto da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, deixa claro que o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação para diversas atividades, que vão além da docência.

### **3.2 Organização e aspectos específicos do livro texto *Ensino de História***

Editado como volume único pela Editora Cengage Learning em 2013, o livro texto *Ensino de História* faz parte do Programa Livro Texto – PLT da Anhanguera Educacional e é utilizado no curso de Pedagogia do Centro de Educação à distância – CEAD, da Anhanguera-UNIDERP. Como já foi explicado, as Unidades Didáticas de Ensino de Geografia e de Ensino de História são trabalhadas no mesmo Módulo: Ensino da História e da Geografia, por isso a junção das obras em um volume único, embora sejam trabalhadas individualmente, sem articulações, como foi anteriormente afirmado.

Esta organização pode ser mais bem compreendida na descrição da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância:

- Módulo 1 - Bases Filosóficas e Sociológicas da Educação
  - Filosofia de Educação
  - Sociologia da Educação
- Módulo 2 - Bases Históricas e Antropológicas da Educação
  - História da Educação
  - Antropologia e Educação
- Módulo 3 - Bases Psicológicas da Educação
  - Psicologia da Educação
  - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
- Módulo 4 - Linguagem e Produção do Conhecimento Científico
  - Práticas de Leitura e Produção de Texto
  - Metodologia Científica
- Módulo 5 - Tecnologia e Políticas Educacionais
  - Educação e Tecnologia
  - Mídia e Educação
  - Legislação e Políticas Educacionais
- Módulo 6 - Bases Didáticas
  - Didática
  - Currículo e Programa

- Módulo 7 - Linguagem e Ensino da Matemática e das Ciências Naturais
  - Ensino da Matemática
  - Ensino das Ciências Naturais
- Módulo 8 - Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa
  - Alfabetização
  - Ensino da Língua Portuguesa
- Módulo 9 - Linguagens, Artes e Educação pelo Movimento
  - O Ensino de Artes
  - Educação Pelo Movimento
- Módulo 10 - Ensino da História e da Geografia
  - Ensino de História
  - Ensino de Geografia
- Módulo 11 - Cultura, Educação e Diversidade
  - Diversidade Cultural
  - Metodologia da Pesquisa Educacional
- Módulo 12 - Pesquisa, Educação Especial e Libras
  - Pesquisa Educacional I
  - Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais
- Módulo 13 - Gestão e Pesquisa Educacional
  - Gestão educacional
  - Pesquisa Educacional II
- Módulo 14 - Trabalho de Conclusão de Curso e Financiamento da Educação
  - Trabalho de Conclusão de Curso
  - Políticas de Financiamento da Educação

A carga horária do curso perfaz um total de 3.370 (três mil, trezentos e setenta) horas, sendo que 2.920 (duas mil, novecentos e vinte) horas são distribuídas entre as duas unidades didáticas dos módulos e 450 (quatrocentos e cinquenta) horas entre as unidades didáticas de Estágio e Atividades Complementares. Cada módulo prevê uma parte da carga horária, entre 30 (trinta) e 70 (setenta) horas, para a realização das ATPS – Atividades de Práticas Supervisionadas e do autoestudo. Assim, das horas destinadas às unidades didáticas, 2.068 (duas mil e sessenta e oito) são utilizadas em atividades que o aluno realiza à distância e 834 (oitocentos e trinta e quatro) em atividades presenciais: aulas interativas (*webaulas*) e atividades presenciais.

Dando sequência na análise do livro texto *Ensino de História*, observamos que a obra está estruturada em introdução e dez capítulos, os quais apresentam dez “campos” e “fontes” de pesquisa histórica: documentos escritos; jornais; literatura; letras de música; estudo do meio; mapas; cultura material; museus; fotografia; cinema. , Por sua vez, os conteúdos, no interior de cada capítulo, são estruturados em seis tópicos:

- 1) Questões para reflexão: pequena introdução com o intuito de levar o leitor a pensar sobre o tema em pauta e indicação dos objetivos.
- 2) Teoria e aspectos metodológicos: fundamentação teórica e metodológica relacionada ao assunto em pauta.
- 3) Sugestões de atividades: possibilidades de trabalhos com alunos utilizando a fonte ou o campo indicado no capítulo.
- 4) Sinopse: visão geral, relato breve do conteúdo explícito.
- 5) Para ler mais sobre o tema: indicação de obras, artigos e textos relacionados ao tema.
- 6) Referências Bibliográficas: obras que referenciam o capítulo.

Na introdução da obra, denota-se uma crítica sobre o predomínio de aulas expositivas na transmissão do conhecimento histórico, centrado na “decoreba” dos fatos e acontecimentos históricos selecionados e repassados pelos professores. Para superar essa prática, segundo os autores, são disponibilizados conteúdos que dariam apoio aos professores no planejamento de atividades que explorem diferentes fontes e que proporcionem o “[...] desenvolvimento do pensamento histórico”. (ABUD et al., 2013, p. XII). Os autores afirmam:

A pretensão desta obra é auxiliar o professor de História na organização de suas aulas, de modo que ele possa acompanhar o trajeto do pensar histórico por meio da exploração dos documentos diferenciados sobre os quais se apoiam o conhecimento histórico e a construção do pensamento histórico do aluno. (ABUD et al. 2013, p. VII).

Assim, a obra, de acordo com os autores, procura romper com a velha forma de ensinar História por meio de “aulas expositivas” em que os fatos selecionados e simplificados deveriam ser memorizados pelo aluno, propondo ao futuro professor a utilização de uma metodologia que permita ao aluno ir diretamente à fonte para explorar os documentos históricos. Observa-se, entretanto, que os autores não percebem que as aulas na escola contemporânea não são mais expositivas, uma vez que o manual didático tem ocupado uma posição central na relação didático-pedagógica.

Ainda que a proposta dos autores pretenda inserir nas aulas de História as fontes da produção humana, é preciso revelar se, de fato, a proposta para o ensino de História presente no livro texto em estudo garante uma formação que prepare o professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para exercer sua profissão atendendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os anos ao qual ele se habilita e, ainda, se o conhecimento para esta área encontra-se presente.

O *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil: conhecimento de mundo* (BRASIL, 1998b) estabelece conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil (crianças de 4 a 6 anos) relacionados à Sociedade e à Natureza: Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar:

- participação em atividades que envolvam Histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1998b, p. 181-182)

Para organizar os conteúdos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os PCN trabalham os seguintes eixos temáticos: História Local e do Cotidiano e História das Organizações Populacionais. O eixo temático História Local e do Cotidiano propõe que se trabalhe “[...] preferencialmente, diferentes Histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos”. (BRASIL, 1997b, p. 40). A proposta revela, portanto, que o ponto de partida para o ensino de História é o entorno da criança, pois, ampliando a capacidade do aluno de olhar esse entorno haverá compreensão das relações mais amplas que virão na sequência.

Por sua vez, as atividades a serem desenvolvidas no eixo temático História das Organizações Populacionais “enfocam as diferentes Histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.” (BRASIL, 1997b, p. 40). Sendo assim, propõe trabalhar diferentes Histórias permitindo as relações entre pessoas do mesmo grupo e entre pessoas de grupos diferentes, no tempo e no espaço, sugerindo estudos comparativos para a percepção das diferenças e semelhanças, do que permanece e do que se transforma com as experiências do homem no tempo.

No entanto, percebe-se certa incompatibilidade entre conteúdos e metodologias da proposta do *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil: conhecimento de mundo* (BRASIL, 1998b) e dos PCN com os conteúdos e metodologias propostos nos capítulos referentes ao ensino de História oferecido no curso de Pedagogia.

O capítulo 9 da obra – primeiro capítulo do livro *Ensino de História*, intitulado “*Documentos escritos e o ensino de História*”, por exemplo, traz como objetivo “[...] propor caminhos para a utilização prática de documentos escritos no processo de ensino de História.” (ABUD et al., 2013, p. 164).

Entende-se a importância do acesso aos documentos escritos para que sejam utilizados no ensino de História e a manipulação dos documentos pelos alunos, desde os anos iniciais. Entretanto, o exemplo apresentado para esta prática é um exercício baseado em “[...] narrativas contraditórias de um mesmo assunto: os discursos de Luiz Carlos Prestes e de Juarez Távora acerca de propostas para a efetivação de um processo de transformação político-econômico-social no Brasil.” (ABUD et al., 2013, p. 174). Este assunto está ligado à “Revolução de 1930”, fato que levou Getúlio Vargas à presidência do Brasil e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser trabalhado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Importa esclarecer que esses fatos devem ser trabalhados com os anos iniciais, mas é necessário fazer mediações que não estão expostas no livro.

Para a execução da análise de documentos escritos, o professor precisa definir os procedimentos, apresentar aos alunos e discuti-los. Para isso, precisa conhecer e ter domínio do assunto ao qual se propõe analisar. Entende-se que conhecimentos pedagógicos não podem ser transmitidos sem o domínio dos conteúdos específicos, assim como conteúdos específicos, dos quais se tem domínio, não podem ser transmitidos sem conhecimentos pedagógicos.

Sob essa ótica, percebe-se, na obra em análise, a falta de conteúdos específicos. Destarte, no que se refere à execução do trabalho docente com documentos escritos, é sugerido aos futuros professores, pelos autores, uma sequência didática que contemple: contextualização histórica, objetivo, descrição do documento e aspectos materiais, descrição do documento e interpretação. Entretanto, no exemplo dado na obra *Ensino de História* sobre o “A Revolução de 1930”, os autores apresentam apenas parte de um parágrafo onde situa o tempo histórico:

O ano é 1930. O clima é de absoluta contestação ao estado, que desde o início da República, é governado por uma oligarquia cafeeira, fator que culminou na

denominada Revolução de 1930, a qual levou Getúlio Vargas ao Poder. (ABUD et al. 2013, p. 175).

Este fragmento de conteúdo sobre a “Revolução de 1930” é ampliado com indicações de outras bibliografias. O tópico “Para ler mais sobre o tema”, contido em cada capítulo, indica obras que apresentam documentos escritos que podem ser utilizados na sala de aula, como, por exemplo: “50 textos de História do Brasil”, autoria de Dea Fenelon e “900 textos e documentos de História” autoria de Gustavo Freitas. (ABUD et al., 2013, p. 187). Contudo, não há momentos durante o curso destinados a discussões sobre estes textos. A leitura dos mesmos, por si só, não é suficiente para a formação teórica do docente.

Dessa forma, percebemos que as sugestões dos autores para trabalhar o conhecimento histórico em sala de aula são, predominantemente, indicadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos) e Ensino Médio, anos estes que não estão contempladas na formação do curso de Pedagogia. Ou seja, a obra é escrita para a formação de docentes em História-Licenciatura.

As “sugestões de atividades”, presente em todos os capítulos, é o tópico que mais revela que a obra não foi elaborada para a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica.

No capítulo 10, que trata do uso de jornais nas aulas de História, encontra-se claramente a indicação de atividades a serem realizadas para anos distintos àqueles para os quais o curso propõe formar: “Sugerimos duas atividades a serem realizadas com alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.” (ABUD et al., 2013, p. 194).

Assim, diante de um tema sugerido para uma das atividades, “Escravos e Assalariados do Brasil”, que certamente pode ser desenvolvido com alunos menores, desde que se usem abordagens diferenciadas, percebemos que o conteúdo não é aprofundado ou discutido com o acadêmico do curso, não havendo ao menos indicações de bibliografias que tratem do conhecimento do período da escravidão na História do Brasil no tópico “Para ler mais” deste capítulo.

Assim, mais uma vez constata-se que o aluno do curso de Pedagogia não tem acesso ao conteúdo de História necessário para atuar em salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo 11, que sugere aprender História por meio da literatura, traz como exemplo de trabalho prático para a aula de História “o conto de Edgard Allan Poe, O Homem das multidões”, conto este, que “[...] retrata o processo de desenvolvimento ocorrido com as metrópoles europeias na primeira metade do século XIX, e o quanto essa dinâmica

influenciou o cotidiano das pessoas.” (ABUD et al., 2013, p. 212). Embora neste capítulo não se defina para quais anos do Ensino Fundamental foi feita a sugestão, é possível perceber que esta não é adequada para as aulas de História das séries iniciais, uma vez que o período e o contexto histórico referem-se à Revolução Industrial. De acordo com os PCN de História, este assunto faz parte da proposta elaborada para o quarto ciclo (7ª e 8ª séries, atuais 8º e 9º anos), ou seja, para os anos finais do Ensino Fundamental: “Para o quarto ciclo está sendo proposto o eixo temático ‘História das representações e das relações de poder’, que se desdobra nos dois subtemas ‘Nações, povos, lutas, guerras e revoluções’ e ‘Cidadania e cultura no mundo contemporâneo’.” (BRASIL, 1998a, p. 67).

É importante esclarecer mais uma vez que ainda que as temáticas aqui expostas possam ser trabalhadas nos anos iniciais, fazendo as relações entre a História regional e o universal, não são encontradas, no livro em análise, orientações sobre como trabalhar de forma apropriada esses conteúdos com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase a qual se destina o curso de Pedagogia.

O capítulo 12, que trata da aprendizagem da História por meio de músicas, apresenta um repertório de seis letras de música que têm como tema central “[...] o processo de urbanização da cidade de São Paulo durante o século XX”, (ABUD et al., 2013, p. 227) e traz como sugestão de atividade a análise comparativa das músicas:

Canção 1: Expansão cafeeira e processo de urbanização (final do século XIX e início do século XX).

Canção 2: República democrática populista com o janicismo e o adhemarismo paulista nos anos 1950.

Canção 3: Fechamento político do regime militar em 1968 (AI-5) e implantação de um modelo econômico atrelado ao capital estrangeiro.

Canção 4 e 5: Fim do milagre econômico (1979-1973) ocasionado pela crise do petróleo (1973) e início da abertura política.

Canção 6: Governo Neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2000) e ausência de políticas sociais efetivas. (ABUD et al., 2013, p. 236).

Neste caso, também é possível identificar para quais etapas da educação escolar a atividade é direcionada. De acordo com os PCN, os assuntos propostos na atividade fazem parte do currículo do terceiro ciclo (5ª e 6ª séries, atuais 6º e 7º anos), ou seja, dos anos finais do Ensino Fundamental:

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a



História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 1998a, p. 46)

Esses conteúdos fazem parte do eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se desdobra nos dois subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho.” (BRASIL, 1998a, p. 55). São assuntos abrangentes e podem ser identificados também nos objetivos que os PCN de História propõem para os anos iniciais: “[...] reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado”. (BRASIL, 1997b, p. 33). Contudo, a *forma* de trabalhar o assunto, conforme a sugestão do livro texto Ensino de História, revela que a obra foi pensada para a formação de docentes de anos distintos aos dos anos iniciais.

De maneira similar, no capítulo de número 13, que trata da relação entre o meio em que o sujeito está inserido e a aprendizagem de História, a temática sugerida é “as relações de trabalho centradas no escravo”. A realização das atividades, entretanto, é indicada para alunos de várias idades: “Partindo das premissas teóricas e metodológicas apresentadas, sugerimos um exemplo de estudo do meio para ser realizado com alunos do Ensino Fundamental ou Médio.” (ABUD et al., 2013, p. 244) Embora entenda-se que a referência do livro texto *Ensino de História* ao Ensino fundamental indique a possibilidade de que a temática possa ser desenvolvida com alunos do 1º ao 9º ano e, ainda que as relações de trabalho centrada na escravidão possa ser trabalhada adequada ao trabalho com alunos menores, os conteúdos para adquirir conhecimento sobre o assunto ficam apenas na indicação de bibliografias, por exemplo, “O trabalho na fazenda de café” de autoria de Ana Luiza Martins. (ABUD et al., 2013, p. 253), sem, entretanto, ser discutido ou aprofundado durante o curso.

Do mesmo modo, o capítulo 14, que aborda o estudo por meio de mapas e no capítulo 15, que aborda o ensino de História e cultura material, também apresentam sugestões de atividades que podem ser trabalhadas até o Ensino Médio, como se pode observar nas citações: “A seguir, sugerimos uma atividade que utiliza mapas e que pode ser desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental ou Médio [...]”. (ABUD et al., 2013, p. 258) e “Essa consciência é fortalecida tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no ensino Médio.” (ABUD et al. 2013, p. 282), caracterizando, mais uma vez, que o livro não é específico para a formação de Pedagogos.

Os capítulos 16 e 17, que tratam do ensino de História por meio de museu e por meio de fotografias, respectivamente, são os únicos que apresentam atividades direcionadas especificamente para os primeiros anos do Ensino Fundamental: “A seguir propomos

atividades [...]: colagem com recortes de revistas e papel colorido, além de desenho e pintura para criar uma imagem a respeito da visita da turma à exposição.” (ABUD et al., 2013, p. 305). “Partindo das premissas teóricas e metodológicas apresentadas, sugerimos duas atividades a serem realizadas com alunos do Ensino Fundamental”. (ABUD et al., 2013, p. 314). “Nível dos alunos a partir da 3ª série (atual 4º ano).” (ABUD et al., 2013, p. 315).

O último capítulo, que aborda o cinema no ensino de História, traz como sugestão uma atividade específica para o Ensino Médio: “O trabalho deve ser realizado com alunos do Ensino Médio [...]. (ABUD et al., 2013, p. 333). Novamente constata-se a prevalência de orientações metodológicas a serem trabalhadas por docentes de História de anos distintos aos que se propõe o curso de Pedagogia.

Outro aspecto que leva a concluir que o livro texto não é adequado ao curso para o qual foi adotado, encontra-se no tópico “Para ler mais sobre o tema”, presente em cada capítulo, uma vez que as bibliografias sugeridas para pesquisa e aprofundamento do estudo de conteúdos de História são apenas indicadas pelos autores, não sendo, entretanto, disponibilizadas no livro texto, nem retomadas nas discussões sobre esses conteúdos de História.

Assim, reforça-se a nossa percepção de que a obra é destinada a alunos de licenciatura em História, os quais têm acesso aos conteúdos de História em outras disciplinas. A referida obra, além de não trazer propriamente os conteúdos, não promove discussões sobre a metodologia adequada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um ponto que também chama a atenção é que, embora se trate de uma obra adotada para um curso de formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, muito pouco foi explorado para se trabalhar com crianças menores. Com exceção das atividades sugeridas no capítulo 16 que envolviam recorte, colagem e desenhos, nenhuma das outras sugestões feitas nos outros capítulos poderia ser trabalhada com alunos da Educação Infantil da forma como foram abordadas no livro. Reforçamos, ainda, que entendemos que os conteúdos expostos devem ser trabalhados com os alunos dos anos iniciais, pois a criança precisa ter acesso ao conteúdo da História universal. Todavia, no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, são necessárias mediações a que o livro não faz referência. Da mesma forma, é possível trabalhar com as fontes relacionadas pelos autores, porém, antes de tudo o futuro Pedagogo precisa ter acesso aos conhecimentos de História e em nenhum momento isso é realizado.

Nessa perspectiva, no tópico “Teoria e aspectos metodológicos” são apresentados, em cada capítulo, um breve texto com fundamentações teóricas para justificar a utilização do

recurso em pauta (documentos, jornais, letras de música, etc.), como meio de contribuição para a construção do conhecimento histórico. No capítulo 12, por exemplo, intitulado “*Letras de Música e aprendizagem de História*”, os autores sugerem letras de música para se trabalhar em sala de aula, instigando o aluno a reconhecer, no texto, os momentos históricos revelados por elas. Segundo os autores do livro texto, um “[...] aspecto fundamental na relação entre História, música e processo de aprendizagem é a articulação entre texto e contexto para que a análise histórica não seja reduzida, limitando, assim, a própria importância do objeto analisado.” (ABUD et al., 2013, p. 224).

Entretanto, para que essa articulação aconteça é preciso que o docente tenha profundo conhecimento do contexto histórico envolvido, fato que os autores reconhecem ao indicarem que “Cabe ao professor entender esse processo e articular de modo hábil o contexto histórico mais amplo do período estudado com as músicas apresentadas aos alunos.” (ABUD et al., 2013, p. 225). Nesse sentido, questionamos: Qual seria o momento da formação em que o egresso do curso em questão poderia se apropriar do conhecimento de História para exercer essa função de “articulador do contexto histórico”, impedindo que a análise dos seus alunos seja reduzida, limitada? Diante da análise feita sobre o curso, podemos afirmar que esse momento formativo não ocorre nas situações em que se estuda o livro texto utilizado na unidade didática Ensino de História, nem nas sugestões de leitura que o livro texto apresenta, tampouco em outra unidade didática que compõem a matriz curricular do curso.

Os fatores relevantes levados em consideração ao efetuar a análise de um livro que se proponha a formar docentes para o ensino de História nos anos iniciais envolvem o reconhecimento de que nele estejam presentes conteúdos que levem tanto ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas para o desempenho em sua profissão como ao domínio dos conhecimentos articulados em torno da História. Neste sentido, entendemos que o livro texto em análise deixa de atender a esses importantes quesitos, uma vez que não encontramos em seu conteúdo o conhecimento sobre História e ensino de História necessário ao futuro docente.

Assim, embora a obra analisada apresente propostas avançadas de como ensinar o aluno buscar nas fontes o conhecimento da História, ao propor metodologias de trabalho que ultrapassam as paredes da escola e que instigam o professor a ser pesquisador, esta não foi elaborada de forma a trazer conteúdos específicos de História, fazendo com que o acadêmico de Pedagogia não veja, não aprofunde, não discuta e não tenha acesso aos conhecimentos da disciplina.

Outra questão de extrema relevância diz a respeito às metodologias discutidas no livro. Ainda que o livro em análise, mesmo que parcialmente, discuta a importância de cada fonte histórica e as singularidades das mesmas, não apresenta as teorias que fundamentam essa discussão. Nesse sentido, sabemos o quanto é complexo o uso das teorias ao analisar as fontes do conhecimento humano, uma vez que toda fonte possui as suas especificidades de produção, sobretudo quando se referem a fontes artísticas, que envolvem, além do conhecimento histórico, o domínio da *estética* em análise. É possível, por meio de um livro dividido em capítulos, abordar problemática tão ampla e rica?

Entendemos que o ensino, em todos os níveis da Educação Básica, vem cada vez mais enfraquecendo em sua função de formar alunos críticos e pensantes. Esses alunos recebem conteúdos superficiais e fragmentados, por meio dos manuais didáticos que centralizam o trabalho na escola, e não desenvolvem hábitos de leitura. Essa tendência também ocorre na educação superior, guardadas as proporções dessa simplificação.

Souza (2010, p.125), referindo-se ao manual didático, é categórica: “Esse instrumento é marcado pela decadência, manifesta na metodologia que fragmenta o texto e interpreta o fragmento desconsiderando a totalidade da obra, quando não resume ou suprime totalmente o texto clássico”.

Se, ao chegar à academia, o aluno também recebe conteúdo superficial e fragmentado, tendo acesso apenas ao *como fazer*, de que forma estará apto a exercer sua profissão de ensinar? Ensinar o quê? Certamente utilizará os manuais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação para as escolas da rede pública de ensino para nortear seu trabalho. E assim, utilizando-se desta ferramenta que também não lhe proporciona acesso ao conteúdo, nem fundamentação ou discussão, o professor acaba por seguir a roda da “vulgarização e da superficialidade das informações” (SOUZA, 2008, p.16) contidas nos manuais didáticos e que impedem a apreensão da totalidade histórica.

A análise que se faz dos conteúdos referentes ao ensino da História presentes no livro *Ensino de História* do curso de Pedagogia do Centro de Educação à distância da Universidade Anhanguera-UNIDERP é que ele não está adequado nem é suficiente para formar o docente para atuar no ensino de História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por conter basicamente apenas informações sobre o *como ensinar* e indicações de bibliografias para o conhecimento dos conteúdos.

Sob a ótica da Ciência da História, conforme foi sinalizado na Introdução deste trabalho, o processo da produção do conhecimento dá-se pelas representações mentais do concreto.

Assim, com base nos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados para a área de História, que em suas orientações didáticas definem que o educador deve dar seguimento aos desejos da criança de conhecer, valorizando suas experiências e intervindo adequadamente, entendemos que o professor deve também saber *o que, como e quando* ensinar, atendendo aos pressupostos de aprender e ensinar, construir e interagir. Dessa forma:

Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola.

Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

(BRASIL, 1997b, p. 39)

Neste sentido, o egresso do curso de pedagogia em análise não recebe formação sobre *o que* ensinar, pois, mesmo direcionado aos alunos do curso de Licenciatura em História e apresentando uma proposta de fugir dos manuais para trabalhar diretamente com as fontes, a obra também se aproxima do manual didático, simplificado e fragmentado em conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar o Material Didático Impresso (MDI) na Educação à distância (EaD), especificamente o livro texto *Ensino de História* utilizado no Curso de Pedagogia do Centro de Educação à distância - CEAD da Universidade Anhanguera-UNIDERP. A análise permitiu desenvolver discussões que possibilitaram uma reflexão sobre o conhecimento de História necessariamente significativo ao processo de formação do profissional Pedagogo.

Iniciamos nosso estudo compondo o estado da arte, com a finalidade de revelar ~~por~~ quais caminhos os estudos sobre o MDI na EaD percorriam. Esclarecemos, nesse sentido, que os autores aqui referenciados seguem basicamente a mesma direção. A direção da superficialidade, que define este recurso, ainda presente na organização do trabalho didático da EaD, como “fundamental”, “necessário”, “de fácil acesso” sem o analisar, contudo, sob a ótica da organização do trabalho didático no contexto da EaD, do conhecimento culturalmente significativo ao processo de aprendizagem do acadêmico ou da função do material impresso como articulador de conhecimentos.

Alguns autores, por outro lado, centralizaram sua análise nos aspectos ligados à estrutura física, à linguagem utilizada e à dinâmica em sua utilização, entendendo que o atendimento a esses quesitos proporcionariam o desenvolvimento da autonomia no aluno. Entretanto, é preciso lembrar que não é a diversidade de recursos tecnológicos que dão autonomia ao aluno e que, embora haja indivíduos autodidatas, esta não se configura como uma regra entre os alunos. Como bem menciona Lancillotti (2008, p. 286), é preciso considerar o “aluno concreto”.

Nesse sentido, nas exposições feitas pelos diversos autores, faltou considerar o *aluno concreto* e o *conhecimento significativo*. O conhecimento que situa o indivíduo no tempo e no espaço, compreendido pela consciência do mundo que o cerca, pela consciência do outro e pela consciência de si próprio, que o leva a idealizar, lutar e modificar a realidade.

Sob essa perspectiva, Marx e Engel (1999) partem da totalidade do ser social e a ela retornam. Assim, as forças produtivas são fundamentais, mas acabam alienando o ser humano, por fragmentar o trabalho e, conseqüentemente, o próprio conhecimento. Explicam:

O próprio trabalho, só pode existir sob o pressuposto dessa fragmentação. De um lado, se tem uma totalidade de forças produtivas, como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos não são mais suas próprias forças, mas a da propriedade privada. De outro lado, enfrenta-se com essas forças produtivas, a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se destacaram e que, portanto,

despojadas de todo conteúdo real da vida, tornaram-se indivíduos abstratos. A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência – o trabalho – perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a. (MARX; ENGELS, 1999, p. 104–105)

Assim, para Marx o homem deve apropriar-se da totalidade existente das forças produtivas para assegurar a própria existência e para modifica-la. Entendendo a sociedade, entende-se a totalidade das coisas. São os seres humanos que por meio da luta movem a História.

O conhecimento não está nos recursos tecnológicos, eles podem ser, no máximo, mediadores, e por isso precisam ser reconhecidos em seus limites e potencialidades. É preciso saber quais e com que força as tecnologias disponíveis desafiam, instigam e favorecem o acesso ao conhecimento pelo aluno.

Deste modo, a produção acadêmica deve dar continuidade e ampliar as pesquisas sobre qual o tipo de material impresso ou eletrônico que é adotado na EaD, especialmente para cursos da formação docente, pois os egressos destes cursos formam a base da educação e precisam se apropriar suficientemente de teoria e prática. As pesquisas precisam averiguar o MDI e todas os suportes disponibilizados na EaD, em sua totalidade, principalmente em relação a que tipo de conteúdo está presente neste recurso e se este atende às necessidades de formar o profissional para trabalhar na perspectiva da História. O profissional formado precisa ter condições de assumir como compromisso a mudança da organização do trabalho didático, de forma a superar a relação do trabalho educativo atual.

O campo de investigação deste trabalho, ao qual o objeto de estudo proposto (MDI) está inserido, é a EaD. A investigação sobre esse campo mostrou que, desde sua origem, a EaD foi pensada com a expectativa de exploração do capital, embora somente na contemporaneidade ela tenha ganhado força.

No Brasil não foi diferente, e não por acaso o crescimento da EaD, neste período, foi expressivo, atendendo aos interesses dos gestores das políticas públicas, que encontraram ali uma maneira de atender à massa trabalhadora, carente de formação, sem perspectiva para entrar nas universidades públicas. Foi a Lei 9.394/96 a primeira legislação oficial que permitiu o avanço legal da EaD, abrindo espaço para as instituições privadas explorarem esta modalidade de ensino.

Alves (2005a) explica que o Estado assume políticas de intervenção sobre a economia para atender às exigências do mercado e atenuar conflitos gerados pelas crises

sociais. Desta forma, as instituições privadas de ensino superior, vendo um campo aberto e pronto para ser explorado, passam a investir nesta modalidade de ensino, a EaD.

Como qualquer outra grande empresa, o Centro de Educação à Distância da Anhanguera-UNIDERP segue os moldes de uma empresa capitalista, visando lucro. Para que o lucro se intensifique é preciso baratear o custo. A investigação, nesse sentido, deixou claro que a instituição em referência procura maneiras de reduzir os custos de sua produção, ou seja, diminuir os custos para produzir ensino. Entre outras, a criação do Programa Livro Texto (PLT) foi uma das maneiras encontradas pela empresa para atender a esse propósito e aumentar seus lucros.

Ao adotar o PLT, a instituição passa a adquirir no mercado editorial uma grande quantidade da mesma obra. Com isso, ganha grandes descontos e o preço cai, como se pôde ser observado no depoimento do fundador e presidente do Conselho de Administração da Anhanguera Educacional, Professor Antônio Carbonari Neto, no capítulo 2. Mesmo que a instituição repasse o desconto aos alunos, o lucro pode ser garantido devido à quantidade de exemplares vendidos. Como indicamos, também no segundo capítulo dessa pesquisa, as matrículas no CEAD da Anhanguera-UNIDERP chegaram a 88.000 (oitenta e oito mil) em 2012. Considerando que o aluno adquira livros do PLT para todas as Unidades Didáticas contempladas na Matriz Curricular, conclui-se que a quantidade de obras vendidas aos alunos desta instituição é considerável.

Com isso, há um interesse da instituição em manter este recurso pedagógico no centro da organização do trabalho didático. Embora haja uma diversidade de recursos didáticos de aprendizagem como a Internet, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (que disponibiliza texto, *slides*, caderno de atividades e links para bibliotecas virtuais) e sistemas de TV via satélite presentes no CEAD, a centralidade da aprendizagem recai sobre o livro texto.

Assim, é principalmente por meio desse recurso que o aluno acompanha as aulas e realiza as avaliações, sendo que o livro texto, adquirido no mercado editorial, substituiu tanto o livro antes elaborado pelo professor EAD quanto o trabalho realizado pelo mesmo para pesquisar textos clássicos, artigos e colocar no portal. Ou seja, segue a mesma lógica da indústria moderna, substituindo trabalhadores por máquinas, como Marx bem demonstrou, ou utilizando recursos tecnológicos mais antigos como o manual didático, aqui denominado livro texto.

Dessa forma, embora as tecnologias atuais permitam formas mais avançadas de acesso a textos para estudos, discussões e aprofundamento do conhecimento, por meios



eletrônicos e pela Internet, o CEAD da Anhanguera-UNIDERP, ainda que os disponibilize nos ambientes virtuais, não os utiliza nas interações entre alunos e Professor EaD ou entre alunos e Tutor Presencial, durante a realização do curso.

A investigação caracterizou a EaD do Centro de Educação à Distância Anhanguera-UNIDERP quanto aos aspectos mais gerais da organização do trabalho didático, ou seja, a relação educativa entre educador e educando, as mediações tecnológicas que envolvem os procedimentos técnico-pedagógicos e o espaço onde a relação ocorre, ainda que o foco da pesquisa fosse analisar as tecnologias utilizadas, sobretudo o material didático impresso.

Ao verificar o livro texto *Ensino de História* indicado como bibliografia básica na disciplina Fundamentos e Metodologia de História e Geografia no Curso de Pedagogia Licenciatura do Centro de Educação à Distância Anhanguera-UNIDERP, sob a perspectiva da organização do trabalho didático, chegou-se às seguintes conclusões: ele não está adequado para formar o docente que irá atuar no ensino de História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; os conhecimentos que disponibiliza não são suficientes para essa formação, uma vez que focaliza a *forma* de ensino, ou seja, a prática pedagógica, sem apresentar discussões e aprofundamento dos conteúdos específicos de História.

Ainda nesse sentido, verificamos que o conteúdo referente ao ensino de História contemplado no livro é inadequado por ser um livro com características que o fazem ser mais apropriado a alunos de licenciatura de História do que aos acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia. Essa característica foi revelada no decorrer da análise, principalmente por tratar-se de uma obra que aborda metodologias do ensino de História com sugestões de atividades para serem realizadas com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como pôde ser observado no terceiro capítulo 3 dessa pesquisa, apenas um entre os dez capítulos da obra fez menção a atividades que pudessem ser realizadas com crianças menores.

Em nossa análise, constatamos que o conteúdo encontrado na obra refere-se apenas ao *como ensinar*, não havendo na matriz curricular do curso nenhuma outra disciplina que trate dos fundamentos teóricos de História. Ainda, mesmo em relação às metodologias, não foram encontradas fundamentações teóricas mais aprofundadas, o que nos leva a concluir que o livro texto *Ensino de História* apresenta características que o aproximam de uma versão contemporânea do manual didático comeniano.

Nesse sentido, o egresso do curso de Pedagogia do Centro de Educação à distância da Anhanguera-UNIDERP não recebe formação que lhe proporcione habilidades e competências para exercer a profissão quanto ao ensino de História para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Comenius pensou o manual didático como uma tecnologia que atendesse às necessidades educacionais de seu tempo, porém, na atualidade, a sociedade conta com tecnologias muito mais avançadas. Diante disso, há que se questionar por que se continua a utilizar recurso tão limitado, que apresenta um conhecimento superficial e fragmentado. Em resposta, compreendemos, que no caso aqui analisado, a principal justificativa é que esse recurso substitui força de trabalho, permitindo a redução dos custos e a ampliação dos lucros empresariais.

Como aponta a teoria que deu base a este trabalho, precisamos de uma nova organização do trabalho didático (ALVES, 2005a; 2005b), que resgate, sobretudo, o conhecimento culturalmente significativo.

Diante disso, alguns caminhos podem ser apontados para que mudanças aconteçam na organização do trabalho didático dos cursos de Pedagogia, em geral. A começar pelo caminho de ordem técnica e pedagógica, fazendo uso das tecnologias audiovisuais, da Internet, do computador e dos livros eletrônicos, não da forma como vem sendo feita, mas por meio de uma aceção mais ampla que envolva procedimentos e teorias que permitam a compreensão das coisas pela sua totalidade natureza histórica.

Neste sentido, o conteúdo dos clássicos, entendidos nesse contexto como todas as obras revelam o mundo e o tempo histórico, é instrumento indispensável para formação de professores, haja vista que a História humana revela-se por meio de sua leitura. Destarte,

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz. (ALVES, 1993, p. 21).

Assim, além da superação do Material Didático Impresso, fragmentado e simplificado, é preciso pensar uma formação que tire o docente do posto de repassador dos conteúdos dos manuais e o leve ao posto de pesquisador. Dessa forma, podem ser proporcionadas as condições necessárias para forçar uma mudança na organização do trabalho didático nos níveis superiores. Assim, defendemos que se deva forçar uma mudança de luta, tendo como instrumento a leitura dos clássicos, porém, não a “leitura pela leitura”, mas aquela ancorada no método da Ciência da História, que transforma e leva o homem à consciência da totalidade histórica.

## REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD. BR: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2013**. Curitiba: Ibpex, 2014.

ABUD, Katia Maria et al. **Ensino de Geografia e História**. São Paulo: CENGAGE, 2013.

AESAPAR. **Condições de oferta de cursos superiores**. [2010]. Disponível em: <[http://www.anhanguera.com/assets/download/mec/cat\\_indaiatuba.pdf](http://www.anhanguera.com/assets/download/mec/cat_indaiatuba.pdf)> Acesso em: 06 jan. 2013.

ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de; SILVA, Ivanda Maria Martins. Materiais didáticos impressos para educação à distância: interfaces com práticas de linguagem. **Educação Temática Digital ETD**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.75-93, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3052>> Acesso em: 20 set. 2013.

ALMEIDA, Jémerson Quirino de. **O ensino de História da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos cadernos do estado de São Paulo**. 2013.148f. Dissertação (Mestrado) - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

ALVES, Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil**. Trabalho apresentado no I Seminário de Estudos sobre a organização do trabalho didático. Campo Grande, MS. (apresentação oral). 2012.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In. LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.p. 9-13.

ANTONELI, Clausia Mara. **Integração das mídias: tv digital, ambiente virtual de aprendizagem e material impresso na construção de disciplinas para um curso de pedagogia à distância**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2011.

ARETIO, L. G. **Aprendizaje móvel, m-learning** – editorial del BENED. 2004

ARETIO, L. G. **La educación a distancia: De la teoría a la práctica**. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.

AVERRBUG, Regina. Material didático impresso para educação à distância: tecendo um novo olhar. **Revista Digital da CVA**, Santos. v. 2, n.5 - p. 16-31. Ago. 2003. Disponível em: <[http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n\\_5/pdf/id\\_02.pdf](http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5/pdf/id_02.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

BELÃO, Vanessa do Rocio Godoi Garrett; BRITO, Gláucia da Silva. A Utilização de Material Didático Impresso Na educação à distância do Século XXI. In: X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba, 7 a 10 nov. 2011. **SIRSSE. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas**. Curitiba. 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6382\\_3596.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6382_3596.pdf)> Acesso em: 20 set. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 11 de out. de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1º e 2º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de dezembro de 2005. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília MEC/SEI, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006b**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**: versão preliminar. Brasília, 2007a. Disponível em: < [mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/](http://mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/)>. Acesso em: 11 de out. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Referenciais para elaboração de material didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico**. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://www.etcbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/ref\\_materialdidatico.pdf](http://www.etcbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/ref_materialdidatico.pdf). Acesso em: 11 de out. de 2013

CAZAROTO, Claudia. **Formando professores à distância**: estudo do Livro Base para o ensino de Língua Portuguesa no curso Normal Superior - UEM (1ª Turma). 2007. 180f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

CENTENO, Carla Villamaina. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.20-35, mai. 2010.

COELHO, Cristiano Farias Coelho; PACHECO, Laíssa\_Rodrigues Esposti . **O material didático impresso como facilitador na educação à distância**. 2012. Trabalho Apresentado nº 220. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação à distância e Encontro de Pesquisadores em Educação à distância, São Carlos. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/220-782-1-ED.pdf>> Acesso em: 20 set. 2013.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; SILVA, Lucicleide da. **Avaliação do material didático impresso em ambiente virtual de aprendizagem –AVA/Moodle, utilizando critérios de qualidade**. 2010. Trabalho apresentado nº 559. VI EPEAL - Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://epealufal.com.br/media/anais/559.pdf>> Acesso em: 20 set. 2013.

EFFTING, Marilda Aparecida de Oliveira. **Material didático impresso em Ead: ferramenta que se estabelece**. 2010. Trabalho apresentado nº 257. X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Mar del Plata, Argentina, 2010. Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/153.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/153.pdf)> Acesso em: 20 set. 2013.

FARIAS, Severina Andrea Dantas de. **Uma análise da produção didática da matemática à distância**: o caso da UFPB. 2009. 236f. Dissertação (Mestrado) - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRO, Olga Maria Dos Reis. **A produção histórica de uma universidade privada em mato grosso do sul e, em seu interior, a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial e à distância: 2005-2009**. 2012. Tese

(Doutorado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

HOLMBERG, Börje. **Distance education: A survey and bibliography.** New York, NY: Nichols Publishing Company. 1977

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, MS, 2008.

LEANDRO, Marcele Cristian Salvan Garcia. **Material didático de matemática para EaD: especificidades, limitações e necessidades.** 2011.177f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2011.

LEMOS, Maria de Fátima Rodrigues de; MESQUITA, Deleni; PALANGE, Ivete. **Educação à distância: O material impresso não morreu.** 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/trabalhos1.asp>> Acesso em: 20 set. 2013.

LOPES, Maria Immacolata V. **O Estado da Pesquisa de Comunicação no Brasil.** In M. I. V. Lopes (org.), Temas Contemporâneos em Comunicação. São Paulo, Edicom, 1976

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Apres. de Jacob Gorender; coord. e rev. de Paul Singer; trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I, tomo 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (I Feuerbach).** Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view.** California, USA: Wadsworth Publishing, 1996

MOULIN, Nelly de Mendonça. **O material impresso e a individualização do ensino na aprendizagem independente.** 26ª Reunião Anual da ANPED/2003. GT 4 – Didática. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 20 set. 2014.

NUNES, Ivonio Barros. A História da EAD no mundo. In. LITTO, Frederic M.;FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETEK, Juliana Bernardi. **O proinfantil em Mato Grosso do Sul: uma análise do manual didático dirigido ao ensino de identidade, sociedade e cultura.** 2013. 128f. Dissertação (Mestrado) - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

PERRIAULT, J. **La communication du savior à distance.** Paris: Hachette,1996.

PETERS, Otto. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond, HOLMSERG, Sarje (Orgs.). **Distance Education: Intemational Perspectives.** London: Croom Helm, 1983. p. 95-113.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

POSSARI, L. H. V; NEDER, M. L. C. **Linguagem (o ensino: o entorno, o percurso)** Cuiabá: UFMT, 2001.

PRETI, Oreste. **Educação à distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: UFMT, 2009.

SALES, Mary Valda Souza. **Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>> Acesso em: 20 set. 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Iara Augusta da. **O programa nacional do livro didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011**. 2013. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Elaboração de materiais didáticos impressos para educação à distância**. **EUTOMIA - Revista de Literatura e Linguística**. Ano IV - Volume 1 – p. 317-338, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGIMARTINS.pdf>> Acesso em: 20 set. 2013.

SOUZA, A. A. A. **Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação**. In: BRITO, S. H. A. et al. (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SOUZA, A. A. A. **Porque ler os clássicos**. 2012. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5602062/Porque\\_ler\\_os\\_cl%C3%A1ssicos](https://www.academia.edu/5602062/Porque_ler_os_cl%C3%A1ssicos)>. Acesso em 25 set. 2014.

SOUZA, A. A. A. **A atualidade do pensamento de Marx**. In. **Revista trabalho necessário**. Ano 6 nº 6, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06%20SOUZA,%20A.A.%20de.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI): 2007-2011**. Campo Grande-MS. Disponível em: <<http://ww2.uniderp.br/uniderp/pdf/ManualAcademico20112.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2013.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia (PPCP-2009): à distância**. Campo Grande-MS, 2009.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP. **Manual do aluno do curso de graduação modalidade à distância 2011**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54542345/20101217-Manual-Academico-Uniderp-EAD>>. Acesso em: 10 out. 2013.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi. 1993.

## **APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CURSO DE EXTENSÃO**

### **FORMAÇÃO DE HISTÓRIA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MATO GROSSO DO SUL**

Por se tratar de um mestrado Profissional em Educação, impõe-se a tarefa de apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado nesta pesquisa. Assim, o objetivo é, inicialmente, que a execução da mesma provoque a conscientização da necessidade de que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) dê continuidade ao estudo dos conhecimentos fundamentais da História.

A pesquisa para a dissertação que antecede esta proposta foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior presente no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Nessa perspectiva, propõe-se um curso de formação para professores em que se articulem os conhecimentos da História dessa Unidade Federativa. A finalidade da proposta não é que, em uma única formação, o professor apreenda todos os conhecimentos relacionados à História desse estado, mas que a partir de um recorte, no caso, a História dos Ervais no MS, o professor se conscientize da necessidade e da importância de continuar com estudos e leituras numa perspectiva crítica para a retomada do conhecimento em sua totalidade.

Entende-se também a necessidade de o professor compreender as formas históricas assumidas pela organização do trabalho didático, desde que se expandiu o ensino mútuo. Para isso, propõe-se que o tema da primeira Unidade Didática esteja voltado para esta formação.

Outro aspecto importante da formação do professor é que o domínio do conhecimento requer o reconhecimento e a articulação entre o singular e o universal. Sendo assim, o tema da segunda unidade didática proposta refere-se à formação do professor para essa competência.

As demais unidades didáticas se desenvolveriam sobre temas relacionados ao recorte da História do Mato Grosso do Sul: a história dos ervais no MS.

Diante disso, propõe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande em parceria com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFGD) ofereça uma formação que objetive: Fornecer aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental instrumental conceitual básico para compreender a organização do trabalho didático presente na escola moderna, realizar articulações entre o universal e o singular no que se refere aos



conhecimentos de História e analisar as concepções básicas da História dos Ervais no Mato Grosso do Sul.

**Conteúdos:**

- Organização do trabalho Didático na escola moderna.
- O singular e o universal.
- História dos Ervais no Mato Grosso do Sul

**Metodologia:**

Propõe-se um curso na modalidade semipresencial, com 100 horas de Duração distribuídos em 5 meses, organizado em cinco unidades, a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFMGD).

No primeiro encontro presencial, com duração de 3 horas, serão apresentadas e discutidas a dinâmica do curso e as obras referenciadas no estudo. As horas serão distribuídas entre as cinco unidades didáticas previstas. Cada unidade de estudo terá carga horária total de 19 horas sendo 11 horas à distância e 8 horas presenciais. Nos estudos à distância serão realizadas as leituras das obras indicadas e as atividades direcionadas em cada unidade. Os encontros presenciais ocorrerão após os estudos à distância e serão destinados às discussões sobre as leituras indicadas em cada unidade. O último encontro presencial, após a quinta unidade, será de 2 horas para o fechamento da formação, bem como a sistematização e avaliação do curso.

Os temas a serem desenvolvidos em cada unidade e as bibliografias serão as seguintes:

Unidade 1:

Tema: A organização do trabalho didático na escola moderna.

Bibliografia: ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Unidade 2:

Tema: O Universal e o Singular

Bibliografia: ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular.** Campo Grande, MS: UNIDERP, 2003.

Unidade 3:

Tema: O trabalhador paraguaio nos ervais sul-mato-grossense.

Bibliografia: CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e diversidade cultural: a presença do trabalhador paraguaio nos ervais de Mato Grosso (1879-1930).**

Unidade 4:

Tema: As lutas do homem nos ervais sul-mato-grossense.

Bibliografia: SEREJO, Hélio. **Homens de aço: a luta nos ervais de Mato Grosso.**

São Paulo: Cupolo, 1946.

Unidade 5:

Tema: O trabalho nos ervais sob a ótica dos trabalhadores.

Bibliografia: MATO GROSSO DO SUL. **A história dos ervais sob a ótica dos trabalhadores rurais.** Campo Grande: O Arquivo, 2000.

O curso será desenvolvido na plataforma de aprendizagem e-proinfo. As atividades e textos apresentados serão disponibilizados em formato impresso e digital.

A certificação ficará sob a responsabilidade das universidades envolvidas. O critério será a participação dos cursistas em no mínimo, 75% das atividades presenciais e à distância.

Ao final espera-se que os professores participantes desta formação deixem de ser repassadores de conteúdos fragmentados e simplificados, que passem a desenvolver o hábito da pesquisa, que promovam articulações entre o universal e o singular do conhecimento contido nos livros e nas fontes históricas e que direcionem um olhar mais crítico aos manuais didáticos de História utilizados nas escolas.

Dessa forma, pretende-se contribuir, com a mudança da organização do trabalho didático que tem com recurso central de aprendizagem o manual didático, para uma nova organização centrada nas leituras dos clássicos e nas pesquisas de fontes históricas, contribuindo mais significativamente com a formação de homens conscientes da totalidade histórica, capazes de lutar pelas mudanças necessárias à sociedade mais humanizada.

**APÊNDICE B - Títulos das pesquisas sobre Material Didático Impresso na EaD produzidas por instituição no período de 2003 a 2013 – Dissertações (D) e Teses (T)**

INSTITUIÇÃO		TÍTULOS
UEM	D	Formando Professores à distância: estudo do livro base para o ensino de Língua Portuguesa no curso Normal Superior- UEM (1ª Turma).
	T	Educação à distância: a reconfiguração dos elementos didáticos.
UEPG	D	Material Didático de Matemática Para EaD: especificidades, limitações e necessidades.
UFSM	D	Representações de professores: EaD na educação especial e materiais didáticos impressos.
UFAL	D	Mecanismo de Avaliação de Material Didático na EaD no Contexto da Universidade Aberta do Brasil.
		Abordagem Sociolinguística no Material Didático no Curso de Pedagogia à distância.
UNICAP	D	A Produção Textual de Materiais Didáticos para Educação à distância.
UNEB	D	Proformação: resignificando o uso da mídia impressa na educação à distância para formação de professores.
PUC-PR	D	A Formação do Professor Para a Produção de Material Didático Impresso em EaD.
UNIUBE	D	Produção de Material Impresso para Educação à distância: reflexões de descobertas.
UFRJ	D	Atividades no Material Impresso de Biologia do CEDERJ: uma estratégia do desenho instrucional para EaD.
PUC-MINAS	D	Imagens e Representações na/sobre a Educação à distância: estratégias e recursos de textualização em material didático escrito.
UFC	D	Produção de Material Didático para EaD nos Cursos de Licenciatura em Matemática: o caso da UAB/IFCE
UFPB	D	A Importância do Material Didático Impresso no Ensino à distância e Sua Interatividade no Curso de Letras da UFPB Virtual.
	D	Uma Análise da Produção Didática da Matemática à Distância: o caso da UFPB
PUC SP	T	Entre o Real e o Virtual: a educação à distância (EaD) como espaço para o educar (aprender e ensinar) pela pesquisa.
		Imagem, Vídeo Streaming e Texto Verbal Integrados em Material Didático para Educação à distância On-line
UNICAMP	T	Hipertextos Multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos.
UNESP - BAURU	D	Integração das Mídias: tv digital, ambiente virtual de aprendizagem e material impresso na construção de disciplinas para um curso de pedagogia à distância.
UEL	D	Representação da informação e o material didático impresso para EaD: contribuições para sua elaboração.

Fonte: Banco de Teses da CAPES e da BDTD do IBICIT - Elaborado pela autora.

**APÊNDICE C - Palavras-chave das pesquisas sobre Material Didático Impresso na EaD produzidas por ano e por instituição no período de 2003 a 2013 - Dissertações e Teses**

INSTITUIÇÃO		PALAVRAS - CHAVE
UEM	D	Língua portuguesa. Curso Normal Superior. Material didático.
	T	Educação à distância. Ensino-aprendizagem.
UEPG	D	EaD. Matemática. Material didático. Especificidades.
UFSM	D	Representações sociais. Materiais didáticos. EaD.
UFAL	D	EaD. Materiais didáticos. Critérios de avaliação. AVA.
		Sociolinguística variacionista. Educação à distância.
UNICAP	D	Produção textual. Educação à distância. Material didático.
UNEB	D	Educação à distância. Mídia impressa. Ressignificação.
PUC-PR	D	Educação profissional. EaD. Material didático impresso.
UNIUBE	D	Ensino à distância. Material didático. Pesquisa ação.
UFRJ	D	Educação à distância. Material Impresso. Atividades.
PUC-MINAS	D	Representações sociais. Ensino à distância. Referenciação.
UFC	D	Material didático. Educação à distância.
UFPB	D	EaD. Material didático. Interação. Dialogismo.
	D	Educação a distancia. Material Didático. Ensino de Matemática.
PUC SP	T	Material didático. Imagem e Vídeo Streaming.
		Pesquisa educacional. Educação à distância. Currículo.
UNICAMP	T	Sistemas de hipertexto. Multimodalidade. Material Didático.
UNESP - BAURU	D	TVD. Integração de mídias. EaD. Tecnologias educacionais.
UEL	D	Ciência da informação. Organização da informação.

Fonte: Banco de Teses da CAPES e da BDTD do IBICIT - Elaborado pela autora.