

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ESTRATÉGIA POLÍTICA PARA VELHOS DESAFIOS<sup>1</sup>

Daniela Motta de Oliveira\*

### Resumo

As preocupações a respeito da Educação a Distância (EaD) e o seu direcionamento para o nível superior no Brasil, particularmente na formação de professores, expressam conceitos e interesses contraditórios: a quem se destinam os cursos na modalidade EaD? Que contornos a idéia de democratização do acesso ao ensino superior assume nas políticas de EaD, em especial, na formação de professores? Nosso texto foi estruturado em 3 partes. Na primeira, resgatamos o debate sobre formação de professores nos anos de 1990 e 2000, mostrando: 1) o incentivo a programas a distância e 2) a ênfase nas competências a serem adquiridas pelo professor. Na segunda parte, mostramos como essas políticas se articulam com as propostas dos organismos internacionais. Finalmente, discutimos como essas políticas se apóiam no discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação de Professores. Políticas Públicas.

### Abstract

The concerns about the Distance Learning and its aiming for the higher education in Brazil, particularly in the professors graduating, express contradictory concepts and interests: who are the interested in the courses in the Distance Learning modality? What are the ideas about the democratization of the access to a higher education in the politics of Distance Learning, in special, professors graduated? Our text was structuralized in 3 parts. In the first one, we recovered the debate about the professor graduated in 1990 and 2000, showing: 1) the incentive to distance programs and 2) the emphasis in the abilities to be acquired by the professor. On the second part, we show how these politics articulate with the proposals of the international organisms. Finally, we argued how these politics support themselves in the speech about democratization of the access to the higher education.

**Keywords:** Distance Learning. Professors Graduated. Public Politics.

### INTRODUÇÃO

As preocupações a respeito da Educação a Distância (EaD) e o seu direcionamento para o nível superior no Brasil, particularmente na formação de professores, expressam conceitos e interesses contraditórios: essas políticas se articulam com os caminhos apontados para a formação de professores? Que contornos a idéia de democratiza-

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora do Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF

ção do acesso ao ensino superior assume nas políticas de EaD, em especial na formação de professores?

Estas questões servem de base para nosso texto, que procura demonstrar que o discurso que estimula os cursos de formação de professores na modalidade EaD expressa mudanças sociais e culturais, embora se apóie nas idéias de democratização do acesso ao ensino superior.

Estruturamos o texto em 3 partes. Na primeira, resgatamos o debate sobre formação de professores, em especial aquelas feitas pelos educadores e as produzidas pelas entidades organizativas (Associação Nacional pela Formação de Professores e Fórum de Diretores), a respeito dessas políticas nos anos de 1990 e 2000, mostrando como foram dirigidas fortemente para programas na modalidade a distância, como também estão estruturadas a partir de um elenco de competências a serem adquiridas pelo professor.

Depois situamos a expansão da EaD nos anos de 1990 e 2000, a partir da sua normatização pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o seu direcionamento para a formação de professores, verificando como os organismos internacionais têm se posicionado sobre o tema.

Finalmente discutiremos como essas políticas se apóiam no discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior.

#### 1. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 1990 E 2000

A articulação entre os princípios gerais para a formação de professores e a organização da escola situa-se nos marcos das disputas ocorridas nos anos de 1980 em favor de uma sociedade mais democrática e justa. Assim, a luta dos educadores se estendia à defesa de outros pontos, dentre os quais a gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis e a explicitação da luta pela autonomia universitária (FREITAS, 2002, p.139.). As reformulações curriculares, em especial da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, se orientaram nos princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE) e começaram a ocorrer nos cursos de pedagogia, que passaram a ressignificar suas propostas e a contribuir para a formação de professores em nível superior.

No entanto, se a década de 1980 se configurou como um marco da reação ao pensamento tecnicista que orientou as políticas de formação de professores nas décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), em detrimento da centralidade da escola como um todo. (BARRETO et al, 2005; FREITAS, 2002; 2003).

Os anos 2000 aprofundaram o reordenamento do Estado capitalista, que perpassou o governo FHC e se ampliou nos anos do governo Lula da Silva (2003-2006; suposto 2007-2010). O programa de governo do presidente Lula da Silva estabeleceu a defesa da educação como direito social básico e universal, propondo democratização do acesso e garantia de permanência, defesa da educação com qualidade social, valorização do trabalho docente e dos profissionais da educação e democratização da gestão escolar.

Conforme analisa Lima (2005, p.375-377), muitas seriam as "fragilidades" apresentadas nessa proposta. Dentre as fragilidades apontadas pela autora, destacá-riamos três: a democratização do acesso ao ensino superior, o financiamento da educação e a educação a distância. Isso porque, no programa, não estava explícito que a democratização do acesso à educação superior se daria através de políticas que estimulassem a iniciativa privada, com recursos públicos, e através da expansão das vagas nas universidades públicas através de EaD - políticas como o PROUNI e a Lei que trata da contratação de parceria público-privada (PPP)<sup>2</sup> são exemplo concreto da preocupação anterior. O documento também não deixou claro qual a meta a ser atingida no que se refere ao financiamento da educação superior, não havendo uma proposta de índice sobre o PIB ou sobre a verba orçamentária destinada ao MEC. Por último, a educação a distância, - que tá apresentada como via de democratização do acesso, especialmente para a formação de professores para o ensino básico, para a formação continuada de professores em serviço e para a ampliação das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

No segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010) o governo lançou o seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), conhecido como o "Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação". Embora indicando um programa inte-

grado, o PDE é um conjunto de 39 projetos específicos (alguns deles já desenvolvidos no governo Lula) ou "ações", conforme o *site* do MEC<sup>3</sup>. Entre essas ações, podemos destacar: a criação do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, substituindo o Fundef, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental); a instituição de um piso salarial nacional para o magistério; a reforma universitária; mais recursos para os municípios que cumprirem as metas definidas pelo PDE; criação do "provinha Brasil", avaliação das habilidades de leitura e escrita de crianças até oito anos de idade; a ampliação da formação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, através da EaD; a criação do PRODOCÊNCIA, Projeto que apoiará a formação do professor de educação básica; a Nova Capes, que passa a assumir a gestão da UAB.

Dessa forma, o novo governo Lula da Silva (2007-2010) consolida e amplia as medidas tomadas nos governos anteriores, no sentido de aprofundar os mecanismos de avaliação e classificação das instituições, ampliar o acesso ao ensino superior através de EaD e centralizar a formação de professores através dessa metodologia de ensino.

Acompanhando as reformas educacionais, as políticas de formação de professores nos anos de 1990 estiveram estreitamente ligadas às exigências colocadas pela reforma da educação básica, trazendo como conseqüências soluções que se estabeleciam num âmbito restrito, desconsiderando a discussão do ensino superior de maneira global, conforme analisava Freitas (2002), as políticas de formação docente nos anos 2000 estão fortemente articuladas com a reestruturação interna das universidades, bem como com a organização das chamadas universidades abertas que, utilizando-se das NTIC's em programas de educação superior a distância, entre outras medidas, permitirão a adequação da universidade à nova realidade mundial.

As Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8/5/2001 e homologadas pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002 deixaram claro qual é o perfil que se delineou para a formação de professores para a educação básica. Seu conteúdo explicitou as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, a carga horária, a avaliação dos

cursos e a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2001, p. 29), por "formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica".

A fim de se alcançar a meta de "fazer da formação de professores uma formação de alto nível", o documento destaca os seguintes princípios a serem seguidos: a) a concepção de competência é central na orientação dos cursos de formação de professores; b) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; c) concepção de aprendizagem; d) concepção de conteúdo; e) pesquisa como elemento essencial na formação do professor.

A formação de professores passou a ser norteada pela construção das competências consideradas necessárias a um bom desempenho pedagógico, o que remetia à uma concepção de competência centrada no fazer, na ação cotidiana em seus diferentes aspectos. A concepção de aprendizagem que se explicitou no mesmo documento supõe a aquisição de competências, e seriam elas que determinariam a concepção de currículo, bem como a avaliação. Por essa razão, a avaliação das competências tornou-se parte integrante do processo de formação, reforçando-se, então, que a concepção e organização de um curso de formação de professores implicam na definição do conjunto de competências necessárias à atuação profissional que, por sua vez, nortearia não apenas a proposta pedagógica como a organização institucional e a gestão da escola de formação.

As análises sobre a incorporação das competências nas diretrizes para a formação de professores têm evidenciado a preocupação com a possível associação ao modelo tecnicista de educação, em voga nos anos 1970. Barreto et al (2005, p. 5) destacam ainda que a questão central, que ainda permanece intocada, estão nos pressupostos implícitos na formação por competências, que seriam, em primeiro lugar, a existência de consenso em torno das competências a serem desenvolvidas, e em segundo, a garantia de que o somatório dessas habilidades e competências possibilitariam o desempenho docente competente.

Centradas no discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, as políticas de formação

do professor têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Não é demais acrescentarmos a esse panorama o impulso dado ao setor privado: as políticas públicas oficiais facilitaram o aprofundamento da participação da iniciativa privada na operação de instituições educativas, descentralizando o papel e a responsabilidade do Estado.

As propostas contra-hegemônicas que vinham (e vêm) sendo feitas destacam que a formação do profissional em educação, pedagogo ou licenciado, independente do seu espaço de atuação, deverá ocorrer sob sólida formação em pesquisa - parte integrante de sua prática profissional - para que então se possa enfrentar as questões relativas à qualidade do ensino, como também criar soluções e medidas que permitam levar à superação social.

Em resumo, as políticas públicas para a formação de professores nos anos de 1990 e 2000 estão pautadas na aquisição de competências, na certificação em larga escala, no treinamento em serviço e na formação em nível superior via educação a distância.

Na próxima seção, procuraremos mostrar a expansão da EaD na educação superior, especialmente nos cursos destinados a formação de professores para o ensino fundamental, bem como a discussão sobre a incorporação das NTIC's na educação em geral e nas propostas de EaD em particular.

## 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1. EXPANSÃO DA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUADRO NORMATIVO

A EaD, que nos anos 70 tinha um caráter suplementar e era destinada a chamada educação permanente<sup>4</sup>, nos anos 90 e 2000 tem sido apresentada como a modalidade de ensino favorável para minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros, especialmente para programas de certificação em larga escala; ao mesmo tempo em que se salienta que, com os recursos de EaD seria possível atender a um número maior de alunos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e de acordo com o mundo globalizado.

Esse impulso foi determinado pela Lei nº 9394/96, que concedeu à EaD o status de modalidade de ensino. Assim, embora a EaD no Brasil tenha sido

construída sob um caráter supletivo, como uma modalidade de educação "menor", a sua utilização em todos os níveis é estimulada pela legislação: "O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada" (BRASIL, 1996. LDB nº9394, Art.80).

As edições do Decreto 2494/98, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto 2561/985, e da Portaria MEC 301/985 marcam o início da regulamentação da EaD. No que se refere ao ensino superior, essa normatização dispôs sobre a oferta de cursos de graduação nas modalidades de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogo, bem como dispôs a previsão de regulamentação para o credenciamento das instituições federais de ensino e sobre a autorização e reconhecimento de programas e cursos a distância de todos os sistemas de ensino.

Se à época da publicação da legislação apenas a Universidade Federal de Mato Grosso oferecia, em caráter experimental, um curso de graduação a distância (no caso, formação de professores do ensino fundamental da rede pública), em março de 2005 estavam credenciadas 37 Instituições de Ensino Superior, oferecendo aproximadamente 60 cursos, conforme se verifica na página da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Em sua ampla maioria, esses cursos se destinam a graduação de professores para o ensino básico, em especial para as séries iniciais, o que já se confirmava no Relatório final da Comissão Assessora da Secretaria de Ensino Superior - SESu<sup>7</sup>. Segundo o documento, o público-alvo desses cursos seria os atuais professores do ensino fundamental, afetados pelo artigo 87, § 4º, da LDB, que estabelece que até o final da Década da Educação somente serão admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Além destes cursos de formação em serviço, em convênio com as Secretarias Estaduais de Educação, outros programas de treinamento a distância foram desenvolvidos pelo MEC nos anos 1990, na perspectiva de implementar os conteúdos curriculares da escolarização nacional selecionados pelo governo. Destacam-se o "Um Salto para o Futuro" de âmbito nacional, transmitido pela televisão via satélite e destinado à capacitação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, estendendo-se também aos da pré-

escola, e o "TV Escola", que surge como uma política efetiva com o objetivo de melhorar e atualizar a formação de professores, inicialmente no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, posteriormente se dirigindo a todos os níveis da escola básica.

Pretti (2000, p. 37) aponta aspectos favoráveis aos programas de EaD, de caráter político-social, econômico, pedagógico e tecnológico: a EaD responderia as necessidades de qualificação dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que propiciaria condições para obtenção de consenso face as medidas econômicas e sociais necessárias ao ajuste neoliberal; atingiria um grande número de trabalhadores, sem onerar os gastos públicos ou das empresas, com a vantagem adicional de manter o trabalhador em seu local de trabalho. Do ponto de vista pedagógico, a defesa da EaD se apóia na crítica ao modelo escolar, cuja estrutura fechada, burocratizada, não atrai o trabalhador, implicando, portanto, numa nova "modalidade mais leve e mais flexível"; os meios tecnológicos podem dispensar a figura presencial do professor ou permitir que ele interaja com centenas de alunos ao mesmo tempo. Numa direção semelhante, Belloni (2001, p.4-5) enfatiza que a EaD não pode mais ser considerada uma forma emergencial de solução para os problemas educacionais, contribuindo também para a ampliação do ensino superior e para a formação continuada ou ao longo da vida.

Cabe aqui um breve comentário: a distinção entre ensino presencial e ensino a distância foi uma "novidade" introduzida pela LDB n. 9394/96, e representaria, como bem analisou Barreto (2002), uma "qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia". Isso porque, essa qualificação do ensino produz efeitos de sentido importantes, na medida em que o ensino a distância, sempre relacionado às novas tecnologias (ao menos no discurso), parece tornar o ensino presencial velho, obsoleto, distante das novas linguagens e tecnologias. Ao mesmo tempo, trata-se de substituição tecnológica, onde a tecnologia a ser substituída é o professor.

A estas preocupações acrescentamos a justificativa teórica na qual se apóiam aqueles que assumem a EaD como panacéia para a educação brasileira: trata-se da necessidade de adequação aos novos tempos do capitalismo contemporâneo. É a inelutável passagem para a era da "sociedade da informação", da qual não há escapatória. Assim, "toda atitude contrária a esse positivismo é rapidamente rotulada de tecnofóbica ou antimoderna" (MATTELART, 2002, p.172).

## 2.2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

### DO MODELO FORDISTA À INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Historicamente, o modelo educacional dominante no século XX manteve-se subordinado às demandas do padrão taylorista/fordista de produção, a partir de uma explícita divisão entre as ações intelectuais e instrumentais, consequência das relações de classe. Mesmo nos países de industrialização tardia, como é o caso do Brasil, o fordismo gerou um conceito de qualificação dos trabalhadores restrito ao preparo para a execução de rotinas e seqüências de tarefas e operações pré-determinadas, que seriam progressivamente simplificadas ou fragmentadas, como resultantes do aperfeiçoamento das máquinas. Do ponto de vista dos conteúdos formais, esse preparo seria limitado ao mínimo indispensável de conhecimentos gerais e técnicos, direta e estritamente relacionados ao conjunto de tarefas e operações que compunham a ocupação.

As ações educativas destinadas à formação do trabalhador sustentaram esse conceito estreito de qualificação profissional, consolidando no sistema regular de educação a separação entre o ensino acadêmico e o ensino técnico-profissional, e, por conseguinte definindo duas esferas da ação educativa, conforme a origem social: os cursos que habilitavam para o fazer e os que habilitavam para o pensar. Diferentes propostas pedagógicas foram formuladas sem propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. A seleção e a organização dos conteúdos, de inspiração positivista, servia às necessidades da base fordista/taylorista de produção, modelo também presente nas propostas de EAD que seria, no dizer de Belloni (2001, p. 10), "uma forma industrial de educação".

O atual momento do capitalismo flexível superou as formas tradicionais hegemônicas de produção fordista voltadas para um mercado organizado e previsível. E a busca por competitividade vem exigindo um novo perfil dos trabalhadores, com ênfase na formação de competências múltiplas, na capacidade de trabalho em equipe, de aprender e adaptar-se a novas situações. Assim, o foco da reforma escolar seria, portanto, a formação para a aceitação da nova cidadania e a preparação para o

trabalho, adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais.

Belloni (2001), analisou as repercussões dessas idéias na educação e na EaD, mostrando que, da mesma forma que o indivíduo passa a ser responsável por seu sucesso ou fracasso no trabalho, também "no campo educacional o indivíduo seria responsável pela realização de sua própria formação, constituída à *la carte* segundo um amplo menu oferecido por um conjunto de instituições produtoras e distribuidoras de cursos e materiais" (BELLONI, 2001, p.24).

A educação que se delineia supõe, por isso, outro perfil de professor, o que tornaria urgente a integração das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas<sup>7</sup> pedagógicas efetivamente a serviço de formação do indivíduo autônomo, conforme exigido pelas novas condições socioeconômicas (BELLONI, 2001, p.6). Tais mudanças indicam que as estratégias fordistas, aplicadas à organização dos sistemas de EaD, parecem cada vez menos indicadas para responder as exigências atuais. Assim, é necessário um novo modelo educacional, mais flexível, em menos tempo e mediado pelas novas tecnologias

Contraditoriamente, ao se pensar no novo modelo de educação, especialmente no momento em que se demanda a extensão dos processos educacionais, ou, em outras palavras, em que a ampliação dos processos escolares deveria ser naturalmente proposta, o "velho paradigma" a ser substituído é aquele que propõe cursos planejados em currículos de quatro ou cinco anos, em regime diário de quatro horas, presença obrigatória, etc.; estes cursos "estão com os dias contados", nesse novo cenário.

A utilização dessa modalidade - Educação a Distância - na formação de professores, reflete também as políticas do Banco Mundial para a educação, na perspectiva de, em primeiro lugar, oferecer cursos de capacitação com duração mais curta e custos mais baixos, e em segundo, incentivar a iniciativa privada de ensino para oferecer tais cursos de forma a atender às demandas do mercado de trabalho.

Embora o Banco Mundial reconheça o baixo salário e a baixa formação/capacitação docente, estes aspectos, segundo Torres (1998) continuam ocupando

um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pela instituição. A ênfase na qualificação em serviço - à distância e em cursos mais rápidos -, está de acordo com as suas diretrizes: "melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância)" (BM, 1995. apud TORRES, 1998.p.135).

Segundo Barreto (2002, p. 138-139), a produção do Banco Mundial caracteriza-se pela "estratégia de substituição tecnológica", cujo modelo está fundamentado numa perspectiva instrumental, na qual importam os materiais e a capacitação para a sua utilização. Na perspectiva de desonerar os governos, são estimuladas as mais variadas formas de compartilhamento de despesas do ensino público, bem como as mais diversas parcerias com o setor privado, sem, no entanto, excluir as que demandam o aporte de recursos públicos. Inscrita na "lógica da flexibilização" (Barreto, 2002), a tecnologia permite, ao mesmo tempo, contratos mais flexíveis, respostas mais ágeis e cursos mais rápidos - seria esse o novo paradigma da educação brasileira?

A formação de uma nova cidadania é explicitada por outros documentos. Dentre eles, destacamos o texto de G. Labarca (1995), consultor da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que destacou, dentre os desafios mais importantes para melhorar a qualidade da educação na América Latina: (i) realizar as adequações curriculares e didáticas necessárias para os avanços da ciência, tecnologia e pedagogia; (ii) o estabelecimento de uma relação mais próxima entre o mercado de trabalho e a educação superior; (iii) criação de condições educativas que contribuam para transformar as estruturas produtivas da região e que ampliem a equidade social; (iv) privilegiar um ensino centrado no desenvolvimento das habilidades dos indivíduos; (v) formar valores e princípios éticos que ajudem a construir um bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social; (vi) dar acesso universal aos códigos da modernidade, implicando em melhorar o ensino das ciências e das tecnologias (p.1).

Ao mesmo tempo, Labarca (1995) enfatizou a importância do professor, que, para ele, seria o "outro componente essencial da tecnologia educativa", devendo ser por isso, altamente especializado e qualificado, o que, nos países da América Latina, tendo em vista as dificuldades de se manter um alto salário, fica

inviável. Uma vez que a formação e remuneração são peças centrais e de maior custo, é necessário investir nas TIC, caracterizando, no dizer de Barreto (2003), uma estratégia de substituição tecnológica, no qual a tecnologia a ser substituída seria o professor.

Em síntese, a ênfase na EaD como política pública para a democratização do acesso ao ensino superior de forma geral e para a formação de professores de forma específica é, na verdade, uma política favorável a minimização da falta de qualificação dos professores brasileiros, fortemente utilizada em programas de certificação em larga escala. Tais políticas estão articuladas com uma perspectiva de adequação da formação às exigências decorrentes do desenvolvimento tecnológico e social, de maneira a conformar o cidadão/trabalhador para o atual momento do capitalismo brasileiro, de acordo com os requerimentos dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

Nessa direção, a intensificação do uso das TIC poderia substituir o monopólio do conhecimento detido pelo professor. Com os recursos de EaD seria possível atender a um número maior de alunos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e de acordo com o mundo globalizado.

### 3. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Como vimos, a formação de professores em nível superior está inserida na perspectiva de adequação à "globalização" e à "sociedade da informação", enfatizada por indicações de que o uso das TICs, reduzidas a estratégias de EaD, possa ampliar o acesso, "democratizando" e modernizando a educação superior.

Muitos pesquisadores vêm entendendo que a EaD, ao ser tratada pela legislação como "uma forma de ensino", e não mais como mero recurso suplementar de educação formal, pode e deve se constituir como uma alternativa séria e eficaz para o desenvolvimento de cursos de qualidade, que certamente contribuirão para ampliar a oferta de cursos superiores, democratizando o acesso a educação (FRAGALE FILHO, 2003; ROVER, 2003). A esse respeito, Fragale Filho (2003, p.32) enfatiza que a EaD é um instrumento importante para o incremento de políticas de "equidade" que possibilitem o aumento das oportunidades educativas dos grupos marginalizados. Nesse sentido, à perspectiva de democratização do acesso, nos marcos limitados a que

tais políticas se circunscrevem, reforça-se o ideal de equidade - e não o de igualdade - apostando-se na possibilidade de atenuar as desigualdades, e não de superá-las.

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio, as diretrizes para os cursos de pedagogia, articulados com os sistemas nacionais de avaliação (que garantem o controle sobre a aplicação desses indicadores), e a supervalorização da tecnologia paralelamente ao incentivo a formação de professores através da EaD sintetizam o conjunto das medidas governamentais para a educação brasileira. Nesta perspectiva, as TIC e a EaD permitiriam estabelecer novas formas de convívio social e melhorar a eficiência, ao mesmo tempo em que seria a estratégia de inclusão dos indivíduos na sociedade da informação. Além disso, a EaD, mediada pelas TICs, é apresentada como o novo modelo educacional: flexível e que favorece a educação superior e o treinamento profissional.

O caráter salvacionista da EaD na formação dos professores não pode ser entendido como um desprezo a essa forma de ensino, ou até mesmo a uma redução da EaD como possibilidade de ação educativa. Não se trata, de subvalorizar a EaD, mas de fazer uma leitura crítica dos marcos nos quais as propostas para a formação de professores em nível superior vêm se consolidando. Nesse sentido é que destacamos o privilégio dado à formação continuada em detrimento da formação inicial oferecida nas universidades e o aligeiramento da formação. Assim, privilegiar os meios - as tecnologias -, empobrecidos pela redução a programas de certificação em larga escala, é deixar de lado a possibilidade de incorporação das TIC na perspectiva de criar novas possibilidades e desafios para o trabalho docente, bem como enquanto estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo.

As estratégias neoliberais para a educação brasileira reduzem os processos educativos e a formação docente a uma lógica restrita de liberdade, autonomia e democracia, reguladas pelo mercado; ao mesmo tempo, agrega-se a defesa dos novos tempos num discurso baseado no novo paradigma científico e tecnológico, que gera, no dizer de Mattelart (2002, p.172), uma "modernidade amnésica e dispensa o projeto social".

Este texto trata, portanto, da afirmação da escola pública, democrática e unitária, como Gramsci a concebeu. Uma escola única, de cultura geral, humanista, formativa e que equilibre teoria e prática, para todos.

## NOTAS

1 Apresentamos aqui uma versão atualizada, em março de 2008, do trabalho que foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos, apresentado no I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, em 2006.

2 A Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública. Prevê a parceria do Estado com empresas privadas, nas mais diferentes áreas da produção, comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva, isto é, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, patrimônio histórico e cultural e serviços de educação e ensino. Segundo Sguissardi (2006), justificariam essa lei a baixa capacidade de investimento estatal e a suposta superioridade gerencial privada; no caso da educação, a crítica deve-se ao fato de que, além do fortalecimento do pólo privado ou parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas com ou sem fins lucrativos. A Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, fortalecendo as instituições privadas de ensino, especialmente aquelas com fins lucrativos, já que, em troca da isenção de impostos, permite a troca de cerca de 10% das vagas na forma de bolsas para alunos egressos de escola pública, entre outros.

3 1) Fundeb: Mais recurso para educação básica; 2) Incentivo à ciência: Menos tributo para quem investir em pesquisa; 3) Transporte escolar: Alunos da área rural terão ônibus para ir à escola; 4) Plano de metas do PDE: (IDEB); 5) Brasil Alfabetizado: Nordeste será prioridade do programa; 6) Luz para todos: escolas brasileiras terão luz elétrica; 7) Piso do magistério: Acordo do governo e entidades, em negociação no Congresso Nacional: piso será de R\$ 950,00; 8) Formação: UAB vai formar professores no interior do país; 9) Educação superior: Plano vai duplicar as vagas nas universidades federais; 10) Acesso facilitado Fies: mais prazo para pagar; 11) Biblioteca na escola: obras literárias para alunos do ensino médio; 12) Educação profissional: novo modelo vai reunir estudo e vocação; 13) Estágio: Projeto de Lei estabelece novas normas; 14) Proinfância: governo financiará construção de creches e pré-escolas; 15) Salas multifuncionais: classes receberão equipamentos para educação especial; 16) Pós-doutorado: doutores terão apoio do governo para continuar no Brasil; 17) Censo pela internet: Educacenso: gestores conhecerão detalhes da educação no Brasil; 18) Saúde nas escolas: alunos receberão atendimento sem sair da escola; 19) Olhar Brasil: crianças com dificuldade visual ganharão óculos; 20) Mais educação: alunos terão mais atividades e mais tempo na escola; 21) Educação Especial: programa vai acompanhar beneficiários do BPC; 22) Professor equivalente: medida facilita contratação de docentes

nas federais; 23) Guia de tecnologias: boas práticas para reforçar a educação básica; 24) Coleção educadores: Obras de mestres da educação serão enviadas às escolas; 25) Dinheiro na escola: Municípios que cumprirem metas terão mais recursos; 26) Concursos: Concursos ampliam quadros do FNDE e da rede profissional; 27) Acessibilidade: Universidades terão núcleos para definir ações de inclusão; 28) Cidades-pólo: Brasil ganhará 150 novas escolas profissionais; 29) Inclusão Digital: todas as escolas públicas terão computadores; 30) Gosto de ler: a Língua Portuguesa estará no centro da sala de aula; 31) Conteúdos Educacionais: Universidades e centros de pesquisas podem contribuir com o projeto; 32) Livre do analfabetismo: MEC certificará cidade que reduzir analfabetismo; 33) Planos escolares: cada escola pública terá seu próprio plano de ação; 34) Formação da saúde: Ações melhoram educação de profissionais da saúde; 35) Literatura para todos: MEC abre segunda edição do concurso; 36) Extensão, ensino e pesquisa: programa financia projetos e programas de extensão; 37) Licenciatura de qualidade: projeto apoiará formação de professor da educação básica; 38) Nova Capes: Instituição irá colaborar na qualificação de professores; 39) Provinha Brasil: Ler e escrever até os oito anos de idade. (MEC, 2007.) Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1> > Acesso em 5 de agosto de 2007.

4 Com a Lei nº 5692/71, o ensino supletivo passou a ter nova conotação e amplitude, assumindo uma dimensão de "educação permanente" ou de "educação continuada", alargando o conceito restrito anteriormente concedido a esse tipo de ensino, que, até então, tinha um caráter de alfabetização de adultos e adolescentes. Assim, a legislação da época previa que o ensino supletivo teria, como finalidade, também, "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (BRASIL, Lei nº5692/71, Art.24, alínea b).

5 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/index>> Acesso em 15/02/2005

6 As Portarias 335, de 6 de fevereiro de 2002, 698, de 12 de março de 2002 e 1786, de 20 de junho de 2002 designaram uma Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (SESu) na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a EaD, em conjunto com representantes da SEED, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

7 Belloni (2003, p. 239) destaca uma dupla dimensão da integração de meios técnicos na educação: consideração integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. Segundo a autora, somente considerando essa dupla dimensão é que a utilização das TIC pode se tornar um processo de apropriação criativo e não apenas de consumo instrumental e passivo.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Formação de professores, tecnologias e linguagens. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologias na formação de professores: o discurso do Mec. Educ. Pesqui., jul./dez. 2003, vol.29, no 2, p.271-286.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; GUIMARÃES, Gláucia Campos; et al. A Formação de Professores baseada em competências: perspectiva histórica. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais (Universidade de Aveiro, maio de 2005).

BELLONI, Maria Luisa. Educação a Distância. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2001 (Coleção educação contemporânea). 115p.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, "Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 -27.841, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, fevereiro de 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/DCNF2004.doc> . Acesso em 20/04/2001.

FRAGALE FILHO, Roberto (org). Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Helena da Costa. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, set. 2002, vol.23, no.80, p.136-167.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educ. Soc. Campinas, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124. ISSN 0101-7330.

LABARCA, G. ¿Cuánto se puede gastar en educación? Revista de la CEPAL, n.56, p.163-178, ago. 1995.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Niterói, UFF, Tese de Doutorado, 2005.

MATTELART, A. História da sociedade da informação. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. A formação de professores na Lei 9394/96 - um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores nos anos 70 e nos anos 90. Juiz de Fora, UFJF, Dissertação de Mestrado, 2002.

PRETTI, Oreste. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências. In: \_\_\_\_\_. (org.) Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT. Brasília: Plano, 2000.p.17-42.

ROVER, Ayres José. A Educação a Distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo. In: FRAGALE FILHO, Roberto (org). Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.43-69

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de & outros. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.p.125-193.

