

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO BRASIL

Julia Malanchen¹

RESUMO

Este trabalho discute as políticas educacionais no Brasil, relacionadas à Educação a Distância e a formação inicial de professores. Delineia-se um breve quadro político e econômico das reformas realizadas no Brasil nos últimos anos e busca-se expôr, realizando as devidas articulações do objeto, os elementos que expandiram a operacionalização dessa política nacionalmente a partir do ano de 1995 até o ano de 2007 e as razões desse significativo crescimento em cursos para formação desses profissionais, sobretudo da Educação Básica. Na sequência, examina-se a produção existente em torno da implantação da EAD em nosso país, e, para isso, foram selecionados autores conhecidos nacionalmente com pesquisas e opiniões distintas nesta área. Nesse caso, nossa intenção foi a de esboçar uma maior compreensão dos argumentos utilizados por aqueles que concordam com as políticas do governo e, simultaneamente, levantar as críticas a elas feitas por autores que são contra esse tipo de formação. Com base na análise realizada, chega-se às seguintes conclusões: primeiro, que por meio da EAD, o governo oferta uma formação rápida e com custos menores a grande número de professores no país que trabalham sem a habilitação exigida pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). E em segundo, que pela EAD o governo alcança outro objetivo, o de ajustar o professor e seu processo formativo às demandas do atual estágio de reestruturação do capital, enfraquecendo a dimensão social e política de sua formação.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; políticas públicas educacionais.

1 O CONTEXTO DAS REFORMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na década de 1990 no Brasil, é que se iniciaram e vertizaram-se as reformas políticas referentes ao Estado e a educação. Neste sentido, o presente trabalho está inserido na análise deste contexto,

¹ Mestre em educação pela UFSC/2007 e doutoranda em Educação Escolar/UNESP Campus de Araraquara. Professora Assistente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus de Cornélio Procopio. julia_malanchen@hotmail.com

juntamente com a análise de questões relativas à política de formação inicial de professores no Brasil, no período de 1995 a 2007, em grande parte efetivado na modalidade de Educação a Distância² (EAD). O recorte foi selecionado tendo em vista que a formação docente foi redesenhada mundialmente nesse período e está em consonância com as diretrizes de organismos internacionais (OI) que se articulam com os interesses das corporações transnacionais e têm o objetivo de garantir e potencializar o incessante movimento de acumulação do capital, de forma mundializada, mediante a construção do ideário de que as relações reguladas pelos princípios do livre mercado é a única saída possível.

Também foi selecionado este período por abarcar parte dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), assim como parte do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), por entendermos que a política de formação a distância para o Ensino Superior, especialmente para a formação inicial de professores teve sua gênese no governo de FHC e sua consolidação e expansão no governo Lula.

A defesa ideológica da reforma do Estado foi realizada pelo discurso de modernização e racionalização deste, objetivando, desse modo, a superação de problemas como desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico e adaptação aos tempos modernos exigida pelo processo de globalização³. Essa nova fase do capital vem requerendo a formação de intelectuais de um novo tipo, resultado da reforma empreendida no Estado e na Educação. Nesse sentido, as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram mundialmente têm, nas repercussões técnicas e ético-políticas da

2 Discutiremos EAD neste trabalho com a definição existente no decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) que a caracteriza 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 diferentes”.

3 Entendemos globalização de acordo com definição de Castro (2001, p. 6): “globalização não é, propriamente falando, uma teoria; mas um constructo ideológico encomendado para legitimar, dissimular a forma unidimensional, economicista, de unificação financeira de um mundo socialmente dividido por desigualdades cada vez mais profundas e inconciliáveis. A ideologia da globalização tenta naturalizar o capitalismo financeiro que, apesar do seu predomínio indiscutido atual, não passa de uma forma histórica transitória de organização econômica do mundo, intrinsecamente ligada a uma concepção de modernização e de progresso, particularmente estreita e perigosa”.

atual reestruturação produtiva⁴, uma importante determinação (NEVES e FERNANDES, 2002).

No bojo dessas reformas, o governo tem atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (NOGUEIRA, 2003).

A análise das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que se delineiam e retrata, assim, interesses e funções alocadas a essas políticas no quadro dos novos padrões de intervenção estatal. Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais de EAD para formação de professores também são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Tais embates se situam no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide da ideologia da globalização da economia, resultado da política neoliberal que, ao redimensionar o papel do Estado, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação. A educação, nesse novo modelo, é entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e a formação dos professores que atuam nesse nível.

Mediante as diretrizes oriundas dos OI foi efetivada com o consenso de órgãos do governo a reformulação da política educacional no Brasil, com os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à Educação Básica, a diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos e a diversificação das fontes de financiamento desse nível de ensino. Esses elementos são apresentados como significativos para a criação de um engodo de democratização e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala (LIMA, 2001).

4 Entendida aqui como conjunto de transformações técnicas, econômicas e sociais, que se efetiva no interior do padrão convencional da produção em massa e também como conjunto de mecanismos e instrumentos de aprofundamento e generalização do padrão dominante de produção, distribuição e consumo de bens e serviços (DOURADO, 2002).

Nesse quadro, destacamos a reforma na formação de professores pela qual se abriu um nicho de mercado para a iniciativa privada, juntamente com a mudança do *locus* da formação docente, em meados dos anos de 1990. Observamos que, com esse intento, muitos documentos, principalmente do Banco Mundial (BM), sugerem que a formação docente não precisa ocorrer necessariamente na universidade, mas pode ser realizada em ISEs ou à distância e em qualquer outro tipo de instituição. Segundo Aguiar e Scheibe (1999, p. 236), “a formação de professores nesses novos ambientes estrutura-se num patamar de menor valorização” e deixa transparecer a intencionalidade de ofertar uma formação docente esvaziada de um conteúdo mais sólido teoricamente, dentro do campo de pesquisa e extensão que uma universidade deve ofertar.

Nessa linha de atuação, o governo brasileiro vem colocando em prática as diretrizes dos OI para o campo educacional, em especial as do BM, que defendem a capacitação prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância (BM, 1995).

Esse é o âmbito – reforma do Estado e da educação – do qual emergem as análises deste artigo. Buscamos evidenciar que no campo educacional de nosso país, associada à Reforma Universitária e à reforma da formação dos professores, a EAD tem revelado um grande crescimento no último decênio. Os dados coligidos demonstram que, no campo das políticas públicas para o ensino superior, a EAD está posta como modalidade de formação em emergência, principalmente no que tange à formação docente.

A modalidade de EAD, em torno da qual este trabalho se desenvolve, é tema em voga na sociedade atual. Encontramos facilmente nos meios de comunicação e, principalmente, nos meios virtuais, a grande difusão de notícias sobre o desenvolvimento e incentivos a essa modalidade, na qual o governo brasileiro, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) – reestruturada nos últimos anos com a intenção de regulamentar e fomentar a expansão de cursos de graduação – está investindo maciçamente com incentivos ao ensino superior por meio de legislação específica aprovada aceleradamente. De acordo com Marques,

No ano de 2004 pelo menos 1.137.908 de brasileiros se beneficiaram de algum tipo de curso a distância, desse total, 309.957 estavam matriculados em cursos oferecidos por 166 entidades credenciadas, como universidades públicas ou privadas que seguem uma regulamentação específica do poder público. (2005).

O excerto acima, retirado de uma reportagem da *Folha online*, traz a informação de que o crescimento das matrículas na EAD até 2003, em nível de graduação e pós-graduação, foi de 44 vezes mais alunos e, se incluídos os dados de 2004, esse número aumenta para até 90 vezes mais matrículas. Ainda segundo a reportagem, a maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores: "Seria impossível formar um número tão grande de professores pelo método presencial, uma sala de aula normalmente possui 40 alunos, a educação a distância quadruplica, no mínimo, esse número, onde são atendidas em cada turma cerca de 150 pessoas" (MARQUES, 2004).

Foi também divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o grande crescimento da EAD no ano de 2005 por meio de ações do governo em todo o Brasil:

Uma série de avanços em programas que utilizam recursos das tecnologias da educação a distância (EAD) é o destaque no balanço de 2005 da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). As ações vão da formação do professor que leciona nas classes do ensino infantil, fundamental e médio à consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que vai possibilitar a expansão da EAD em mais de cinco mil municípios no próximo ano. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005a).

Na avaliação do Secretário de Educação a Distância no período, Ronaldo Mota, o ano de 2005 terminou com um "convencimento muito grande" de que é fundamental a utilização das tecnologias da EAD na educação em todos os níveis. De acordo com o Secretário, para os próximos anos, será possível juntar a demanda por cursos de graduação com a capacidade de oferta e, simultaneamente, a capacidade financeira do MEC e o financiamento das estatais: "Nós queremos que as grandes estatais – Banco do Brasil, Caixa

Econômica Federal, Infraero, Petrobrás, Correios, Eletronorte, BNDES – cooperem diretamente com os municípios na criação de pólos e que as IFES possam colocar sua capacidade de ofertar cursos”. (MOTA, 2005).

O objetivo da SEED é abrir espaço aos municípios, estados e Distrito Federal para que digam se querem e como planejam oferecer educação a distância, pública e em parceria com as IFES e com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). As aulas serão dadas por meio de televisão, teleconferência, *Internet* ou outro meio tecnológico.

Nesse cenário, o que encontramos a partir do ano de 2004 é o ápice da abertura de cursos de graduação a distância em todo o país. Tal crescimento resulta dos incentivos promovidos por OI e Estado por meio das políticas públicas educacionais, que tiveram fortes impulsos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996. Estas políticas realizam um grande movimento pela instauração de um novo modelo de formação superior e visam atender as diretrizes de OI⁵ para ajustes em nossa estrutura econômica e social.

Dentre esses OI, destaca-se o BM como agência financiadora de projetos educacionais em países em desenvolvimento (TOMMASI *et al.*, 1998). Ele sugere que os parâmetros educacionais do país sejam remodelados e deixa claro em seu documento sobre o ensino superior⁶ que a EAD é uma forma de aumentar, com custos menores⁷, o acesso de amplos setores da população a esse nível de instrução. Assim, verificamos os prenúncios desse Banco que considera essa modalidade de ensino uma forma de atender a demanda, sobretudo do ensino superior, daqueles que não têm condições de frequentar uma universidade nos moldes tradicionais, ou seja, presencial. Segundo o documento organizado pelo BM em 1995, a EAD representa uma forma eficaz de ampliar o acesso ao ensino superior no que se refere à diminuição de custo e tempo, principalmente quando recomenda que se devam aumentar os incentivos ao setor

5 Destacamos em nosso trabalho os dois principais organismos: Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

6 Cf. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1995).

7 De acordo com Martins (2006, p. 93), no plano da EAD um aluno custa em média R\$ 1.500,00 ano, comparado com o custo ano de um aluno presencial que em 1998 estava em R\$ 9.789,00. Assim, para o autor, o aluno de EAD pode ser uma alternativa atraente para a expansão do ensino superior público no país.

privado. Na perspectiva do BM, *la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos que por general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios* (BM, 1995 p. 36).

Comungando com essa perspectiva, o governo brasileiro apresenta a EAD como solução do velho problema da universalização da educação. Com a mesma tônica, a UNESCO tem participado, com seus projetos, da reflexão sobre as inúmeras oportunidades criadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na ciência, na cultura e mais diretamente na educação mediante a EAD. Com isso, apoia iniciativas no campo educacional e, principalmente, na formação docente.

As vantagens da EAD, segundo os OI, são diversas. Entre elas, citam a contribuição para ampliar as oportunidades de cursar o ensino superior por meio da ampliação de vagas, permitindo uma educação mais justa, bem como a familiarização do cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano. Desse modo, se oferecem respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento, por meio da atualização rápida do conhecimento técnico. Com essas recomendações, a EAD seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e racionalização de recursos, tendo em vista que a forma de ensino utilizada até então, para esses organismos, não oferecia resultados satisfatórios e, ao mesmo tempo, demandava custos que o Estado considera elevados.

Analisando dados extraídos do MEC/SEED/SEB, destaca-se que a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em funcionamento desde 2006, iniciou com 16 pólos em cinco estados⁸ e lançou edital em 2005 prevendo a implantação para o ano de 2007 de 297 pólos em todas as regiões do Brasil, sendo que do total de turmas/cursos autorizados 673 foram de licenciatura, somando o total de 32.880 vagas. Em 2008, foi lançado edital prevendo a abertura de mais pólos com início dos trabalhos previstos para abril deste mesmo ano. E quanto ao Programa Pró-Licenciatura:

Foram aprovados 55 Projetos de Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, públicas, comunitárias e confessionais para oferecer 49 mil vagas em 22

8 Os estados que ofertaram o curso de administração – curso piloto da UAB – foram: Santa Catarina, Pará, Ceará, Rio Grande do Sul e Mato grosso.

Unidades da Federação, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os estados de Piauí, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso e Acre não foram contemplados. (BRASIL, MEC, SEB, 2006).

Observamos, portanto, o comprometimento do MEC em expandir a EAD, baseado nos argumentos de que a formação inicial é ineficiente, de que o ensino presencial não indica qualidade, de que a EAD facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade ao favorecer a democratização da formação no ensino superior. E ainda, de que por meio da EAD leva-se a educação à população dispersa e desprestigiada geograficamente, com escassos recursos financeiros e a grupos em condições desvantajosas, bem como explora possibilidades das TIC.

Essa reforma, segundo Silva Jr. (2003), no âmbito pedagógico, com as novas tecnologias educacionais, traz consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais engessada a ação dos professores que se formam em cursos a distância. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais, pois, para o autor, quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar. Para Silva Jr. (2003), por meio da EAD, torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão.

Essa parece ser uma das razões para as reformas estarem embasadas no império do cognitivismo, da adaptação e da instrumentalidade, como mostram os pressupostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, conclui Silva Jr. (2003). Tratando-se de uma reforma feita por um Banco, ainda que com grande interferência na área social, o BM tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade, a razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão da proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação com o educador.

Observa-se que Silva Jr. (2003) considera que a racionalidade informada nas políticas públicas para a formação de professores por meio da EAD é instrumental, técnica e está inserida na reforma do Estado e da educação, num contexto de universalização do capitalismo e de sua conseqüente mudança no metabolismo social. Assim, as políticas de formação de professores, por meio da EAD, seguem a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação no Brasil.

Ao finalizar sua análise sobre a formação a distância, o autor afirma que devemos estudar a especificidade dos programas dessa modalidade educacional e, ao mesmo tempo, apanhar a racionalidade que informa as transformações por que passou o Brasil nos últimos vinte anos, as quais têm em seu centro as reformas institucionais nas diferentes esferas de atividade humana, com o “objetivo político estratégico de mudança nas estruturas sociais brasileiras, dada a inserção submissa no processo de universalização do capital em nível planetário” (SILVA JR., 2003, p. 91).

Em meio a esse contexto de debates, o que ocorre no cenário atual de nosso país é o aumento da oferta de formação de professores, preferencialmente implantada por meio da modalidade de EAD, justificado, além dos elementos citados, como parte de um processo de democratização⁹ da educação que está ocorrendo no país. E assim, o quadro que se delinea na formação dos professores é esse em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico, e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, disseminada no uso da TIC (LIMA, 2004a).

2 PERSPECTIVA SOCIAL DA EAD: REALIDADE OU ILUSÃO?

Ao realizarmos o levantamento sobre a produção científica relacionada à temática da EAD, constatamos que, no plano nacional, existe um número significativo de autores que tem defendido a EAD como modalidade necessária para a democratização do acesso ao ensino superior, assim como para suprir a falta da formação inicial para docentes da Educação Básica, defesa também presente nos discursos do governo e de OI. Estes autores afirmam que, por meio

⁹ Esta democratização é entendida por nós como conceito operativo da política da EAD, com um conteúdo que só pode ser entendido em nossa sociedade como burguês ou capitalista, isto é, que está de acordo com os interesses da classe dominante.

da EAD, aumenta-se a possibilidade de contato da população com as novas tecnologias, com um baixo custo, além de incluí-la na chamada sociedade da informação ou do conhecimento, característica que julgamos necessária para que o Brasil seja adicionado ao rol de países desenvolvidos, ou para que acompanhe as mudanças da sociedade moderna e repleta de inovações tecnológicas. Por outro lado, encontramos um pequeno número de autores que tem se preocupado em entender as intenções de cunho político e econômico dos OI e do Estado nos encaminhamentos para que sejam ampliadas as vagas para formação docente a distância no Brasil.

Desta forma, a intenção deste item é expor o que pensam os autores desses distintos grupos e as implicações de suas produções para a compreensão das intenções presentes nas políticas públicas que expandem a implementação dos cursos de EAD para a formação docente no Brasil.

Observamos e descrevemos a seguir que os argumentos utilizados pelos autores para preconizar a EAD têm como unanimidade a questão da abrangência geográfica que a modalidade pode facilitar alcançar (VALENTE 2003; PRETI 1995). Em casos como da região norte e centro oeste do Brasil esse argumento até poderia ser aceito, porém observamos que as políticas do governo federal de implementação da EAD não estão direcionadas somente para essas regiões, mas abrangem todo o Brasil, inclusive as regiões consideradas desenvolvidas economicamente, como o sul e o sudeste. Desta forma, verificamos que este argumento não tem muita solidez no caso das políticas de EAD no Brasil atualmente.

Outros argumentos como o de Preti (1995; 1996), Pretto (2003; 2006) e Belloni (1999; 2002) estão inseridos em muitos momentos na ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento, reafirmando o discurso existente de que na nova ordem mundial precisamos formar um novo perfil de trabalhador para atender a nova demanda. Esse trabalhador precisa ser flexível, autônomo e competitivo, para que possa sobreviver na sociedade do futuro.

Os autores defendem ainda que essa nova formação contribui para o crescimento econômico do país, que formando esse novo tipo de trabalhador, mediante a oferta de educação a todos por meio da EAD, estaremos proporcionando que milhões de excluídos possam ser incluídos na sociedade e assim pode-se alcançar uma sociedade mais democrática, a almejada justiça social. Observamos, assim,

ser muito forte em todos os discursos em defesa da EAD a questão do alcance da democracia, da inclusão e da justiça social, porém, perguntamos o que vem a ser essa inclusão? É possível isso realmente ocorrer em uma sociedade capitalista, portanto, de classes, que é por sua organização natural, excludente?

Segundo Oliveira, o termo exclusão, e por consequência o seu par categorial, a inclusão, passou a ocupar espaços crescentes na literatura social, especialmente na área das políticas públicas. O resultado desta disseminação, segundo o autor, levou ao uso indiscriminado e indefinido dessas categorias que passaram a ser empregadas "por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo" (OLIVEIRA, A. 2004, p. 16-17). Concordando com Oliveira, que faz estudo dessa categoria, parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem as demandas do processo de acumulação flexível. Ou seja, o círculo entre inclusão e exclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capitalismo, sendo o constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas.

Dessa forma, o discurso dos autores que afirmam e defendem ser possível a inclusão social, que entendem também por justiça social ou democracia, não encontra solidez na sociedade em que vivemos, ficando assim um discurso utópico. Ou seja,

na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. (KUENZER, 2006, p. 907).

O discurso da inclusão social ou da sociedade democrática que pode ser alcançada por meio da EAD também traz em seu bojo uma concepção de educação como salvadora, tal como foi compreendida em outro período de nossa história, em meados de 1960. Nessa concepção, se entende que por meio da EAD pode-se propiciar que todos tenham acesso aos meios e, assim, possibilita que um maior número de pessoas se torne participante dos bens sociais, culturais,

econômicos e políticos (LOBO NETO, 2001). Com esse entendimento sobre a educação, coloca-se mais uma vez como seu encargo a mudança do modelo de sociedade em que vivemos e sabemos que isso não passa inteiramente pelo trabalho que deve ser desenvolvido pela educação e pela escola.

A educação não deve ser entendida, como aponta a UNESCO, como a chave mágica para a superação das desigualdades sociais existentes, pois entendemos que essa é uma responsabilidade que não cabe somente a ela. Para Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960 é que difundem primeiramente esse argumento e as reformas dos anos 1990 é que disseminaram a ideia presente atualmente da educação como elevador social, como mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Desse modo, o argumento dos autores que defendem a EAD como forma de proporcionar a justiça ou inclusão social está assentada na expressão largamente difundida por estudos produzidos por OI integrantes da ONU, como a UNESCO, para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*.

Em relação ao discurso da democratização e ao contato de um maior número da população com as TIC, por meio da EAD, Lima (2001) afirma que o contato se dá num cenário político e econômico bastante definido: o processo de mundialização do capital:

Neste contexto, a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Portanto, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço, o instrumento, a base material fundamental da mundialização financeira, permitindo o funcionamento e a intensificação dessa globalização perversa. (LIMA, 2001 p. 57).

É nesse cenário marcado pelo processo de mundialização do capital e pelas inovações tecnológicas que, para a autora, se apresenta no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de "democratização" da educação superior. Ela avalia que a base da fundamentação política do discurso

hegemônico construído pelo MEC, MCT e por setores hegemônicos das universidades públicas é constituída por três eixos: 1. a educação é concebida como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico sustentável de cada país, garantindo sua subordinação ao pensamento globalitário; 2. a utilização das novas tecnologias educacionais é identificada como o “passaporte da educação para a modernidade (ou pós-modernidade?)”; e, 3. a educação a distância é concebida como instrumento de “democratização” da educação, no sentido de adequação dos indivíduos a uma nova sociedade: a “sociedade do conhecimento”.

Expressa-se, desse modo, por meio desses três elementos políticos, o viés ideológico, o qual Lima (2001) nomeia “mito da democratização”, que atravessa e condiciona a atual política de educação superior a distância. Sobre a sociedade do conhecimento, considera que é um mito criado para que circule e aumente a utilização das novas TIC nos países periféricos. Dessa maneira, naturaliza-se o discurso da necessidade da informação que omite um duplo interesse dos atores que classifica como hegemônicos, a necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e a necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital.

Está criada, desta forma, uma ilusão tecnológica que apresenta a utilização das novas tecnologias educacionais, demarcadas pela discussão sobre a técnica em si, como se esta tivesse uma “vida própria” e não fosse um conjunto de meios, de instrumentos utilizados pelos sujeitos políticos para alcançarem determinados fins. O pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito sobre a “planetarização” das técnicas, se legitima um determinismo tecnológico sofisticado onde reina a primazia do técnico: se entroniza o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvendamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos (e societários!) em embate na sociedade. (LIMA, 2004, p. 8).

A autora, ao analisar as políticas públicas para a educação do governo Lula, afirma que realiza um “neoliberalismo requeentado”,

mantido apesar das trocas de ministros. Afirma, ainda, que as políticas do MEC estão sendo implantadas no sentido de relançar o conceito público não-estatal vinculado a propostas de diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. Esse governo, segundo a autora, apesar de criticar a herança recebida do governo anterior, aprofundou a reforma iniciada pelo governo de FHC, e entre as várias ações realizadas, cumprindo recomendações do BM e FMI, está a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente por meio da EAD.

Dessa forma, para Lima (2004a), os projetos de EAD estão diretamente ligados ao processo de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados e a "subordinação da universidade às demandas do capital" (p. 43). Nessa ordem comercial mundial, a educação está posta como serviço dentro de um processo de mercantilização. O resultado dessa política na formação docente é a certificação em larga escala.

As políticas dos OI, segundo Lima (2005), reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitável efetivação da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pobres da população. Segundo ela:

Este projeto apresenta, na imediatividade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a "empregabilidade", omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e, b) que o mundo do capital não absorverá todos os trabalhadores, pois, além da constituição do exército industrial de reserva, está colocada, efetivamente, a exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de

organizações não governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional). (LIMA, 2005, p. 64-65).

Nesse sentido, a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. Os interesses hegemônicos concebem a educação como um frágil bem público e defendem a seguinte posição: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal, além de conceber as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e de um grupo de reserva para atender as novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital.

Nessa direção, a perspectiva que tem interesse em transformar a educação em serviço (BM, OMC), especialmente a educação superior, cria as bases para que a mesma se torne um promissor campo de exploração. Nessa lógica, identifica-se a utilização das TIC como um dos principais mecanismos da mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da EAD, apareça como uma estratégia de “democratização” do acesso à educação. É nesse quadro político que a educação escolar se torna, ao longo da década de 1990, um núcleo estratégico para difusão da nova sociabilidade burguesa e, simultaneamente, um promissor campo de investimentos para o capital em crise (LIMA, 2005).

Observamos também na fala dos autores que defendem a EAD como forma de democratizar a educação uma preocupação com a questão da qualidade e das políticas disseminadas pelo governo. Todos afirmam que por meio da implantação da EAD pode se garantir a inclusão digital e social, porém é necessário cuidado para não se perder a qualidade do processo de ensino. Sobre esse aspecto, Belloni (1999) assevera que a EAD foi e é utilizada pelas políticas de governo como forma de superar alguns problemas emergenciais ou foi utilizada para consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais, assim como se tornou um novo nicho para o mercado educacional.

Lobo Neto (2001) também ressalta isso e afirma que a EAD é vista com preconceito devido principalmente a sua aplicação ser efetivada pelas políticas públicas de forma ineficiente e usada como uma categoria de formação de segunda classe. Pretto (2003) também crítica as políticas públicas para a EAD quando afirma que a falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância.

Além desses elementos, Leher nos alerta para outros problemas existentes e argumentos referentes à popularização da EAD, e afirma estar convencido de que esta modalidade não é utilizada como recurso de democratização do conhecimento, mas como viabilizadora da disseminação da educação como serviço (2001). Em sua opinião, a EAD é uma estratégia utilizada por setores que vendem serviços educacionais para exportação, resultado de discussões de ordem geral realizadas pela Organização Mundial do Comércio – OMC (LIMA, 2005) –, que tem o maior interesse na liberação do mercado educacional.

O autor ainda afirma que, com a disseminação da EAD, a educação deixa de ser um direito social e se torna um serviço. Desse modo, as universidades estão sendo prejudicadas, pois:

Em geral os cursos se organizam a partir de contratos definidos pelo cliente. Os contratos, geralmente, são feitos com fundações privadas das universidades. São recursos humanos formados por trabalhadores terceirizados. Muitos dos programas de formação de professores que utilizam a estratégia da EAD já não são ministrados por docente de cargo efetivo na universidade. Nas federais são os substitutos e nas estaduais os bolsistas. (LEHER, 2001, p. 8).

Em relação a EAD, Leher (2001) chama a atenção para a possibilidade da diminuição salarial dos professores que se formam em um curso aligeirado por meio desta modalidade, já que gastaram menos tempo em seus estudos. Sobre o apoio do BM a estratégias de EAD, Leher (2001) afirma que é devido a esta agência ter o claro interesse em que a formação dos indivíduos de países periféricos,

como os da América Latina, seja mais rápida, mais superficial e voltada para o mercado. Desse modo não tem a necessidade de ser efetivada em universidades de modelo europeu, que afirmam ser muito cara. Para esse autor, a relação “custo versus benefício” influenciou na adoção rápida da EAD pelas IES privadas. Afinal, com a EAD supera-se o investimento tradicional em instalações físicas (sala de aula) e pode-se ter um número maior de “clientes”, além de negociar o material didático produzido (PIRES, 2001). Pires (2001) ainda chama a atenção para outras consequências da adesão em massa, de maneira acrítica, à implantação da EAD no ensino superior: o aumento do número de alunos em uma turma de EAD quadruplica se comparado ao número de uma sala convencional; as relações de trabalho que se alteram, nas quais o profissional da educação, que era chamado de professor, passa agora a ser tutor, e seus direitos muitas vezes são limitados, não tendo carteira assinada, nem férias ou décimo terceiro salário, porque muitos são contratados por empresas terceirizadas. Para Pires (2001, p. 27),

O risco de massificação e a perda de princípios éticos, na constituição dos projetos de EAD nas IES privadas poderão pôr em cheque a credibilidade e a qualidade de seus cursos. O mesmo pode futuramente ocorrer nas IES públicas caso a lógica de “produção” massificadora e de mercado se torne prioritária.

Esse autor aponta que o Estado prefere implantar a modalidade de EAD no lugar da modalidade presencial pela possibilidade de redução de custos, pois é menos oneroso esse novo formato de se investir no ensino superior. Dessa maneira, os representantes governamentais verificam que, ao manter relações de trabalho mais flexíveis e terceirizadas, por meio dos pólos de EAD, estes representam uma produção de serviços públicos mais atraentes e mais baratos para a chamada “inclusão digital”. Em suas conclusões, Pires (2001) preocupa-se não somente com a questão do trabalhar com a EAD ou as novas tecnologias; o problema que lhe chama a atenção é a “precarização das relações de trabalho, dentro da universidade, característica dos processos de implantação dessa modalidade nas IES” (PIRES, 2001, p. 28). Nessa direção, é preciso considerar que

a crítica existente à implementação da EAD com uso das TIC não é vazia e sem fundamentos, mas está alicerçada na preocupação sobre sua promoção por OI e órgãos governamentais, tendo em vista seus interesses ideológicos e econômicos.

Em face desse universo que as políticas educacionais de formação a distância são desenhadas em nosso país, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos OI, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, de modo que, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Assim, os autores destacados que produzem e trabalham com a EAD, apesar de trabalharem na universidade pública e se preocuparem realmente com uma possível "inclusão social" em nosso país, podem estar contribuindo para que as políticas atuais do governo se implementem de forma que seja realizar uma certificação em nível superior de maneira precária e não de qualidade, como almejam e propagam.

Destacamos que os projetos atuais, fundamentados no discurso apregoadado pelos intelectuais que defendem a EAD, difundem que por meio dessa modalidade se proporciona maior acesso à educação, maior contato com as TIC e a formação a grupos específicos. Por essa, está se possibilitando o acesso à cidadania e a formação de uma sociedade democrática, mas na verdade, o que evidenciamos é o desmonte da universidade pública tradicional, a precarização do trabalho docente, a retirada da formação docente da universidade regular vinculada à pesquisa e à extensão, com consequente desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) e aligeiramento da formação.

3 A SÍNTESE DAS POLÍTICAS ATUAIS EM EAD NO BRASIL

A partir do exposto até aqui, observa-se a lógica do mercado no campo da educação, na qual a formação a distância passa a se integrar como um "mercado" promissor, tanto em nível nacional quanto internacional (NOGUEIRA, 2003). Não cabem interrogações sobre as funções sociais da educação. É negada, na prática, essa dimensão dos programas educacionais, em geral, e da formação de professores, em particular. Como resultado, tem-se uma visão de educação predominantemente instrumental, com preocupação imediata

em realizar ajustes para que as leis de mercado funcionem melhor. Esse é o quadro delineado principalmente pelo Programa Pró-Licenciatura que visa aproveitar as experiências de que cada professor cursista traz para realizar a sua formação.

Observamos, portanto, que a premissa do saber fazer, da ação/reflexão está posta nesse modelo de formação e que a nova concepção de professor e de processo formativo, definida nesse âmbito, oferece, pois, demonstração de que a lógica que vem norteando a formação de professores, ao colocar ênfase em aspectos restritos à atuação imediata em sala de aula, negligencia as dimensões teórica e política na explicação do ato educativo e incentiva o individualismo como resposta aos problemas que afligem o trabalho docente. A opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino que, segundo Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional. Moraes (2004, p.11), ao analisar as políticas dos anos de 1990 para formação docente, já questionava este modelo de currículo, como podemos ver a seguir:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o à imediaticidade.

Essa perspectiva, questionada pela autora, prioriza o “fazer” na prática pedagógica e traz o efeito de “subordinar os conceitos aos limites de sua instrumentalidade” (RAMOS, 2002, p. 418), negligenciando a construção do conhecimento objetivo. Essa ação é indicativa de que o espaço de formação de professores deverá

destinar-se ao desenvolvimento de competências e não à reelaboração do conhecimento historicamente construído o que denota uma concepção predominantemente utilitarista na sustentação do modelo de formação de professores. Constatou-se que os preceitos postulados nas produções dos intelectuais que preconizam a EAD sugerem, mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”, favorecendo, segundo Moraes, (2003b), um “recuo na teoria” na formação docente nos últimos anos.

Scheibe (2002), ao debater a utilização da EAD na formação docente, afirma se preocupar com o “nivelamento por baixo” que ocorre nesta qualificação, como consequência de projetos de formação cuja ênfase não é a educação e, sim, o “treinamento de profissionais em serviço” realizado à distância em todo o país. A autora afirma que é preciso refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial a distância de professores, pois

Os grandes projetos que estão sendo articulados para a formação a curto prazo do enorme contingente de professores no país que não têm nível superior não levam em conta uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que a formação inicial deste pode ser substituída por treinamento em serviço. (SCHEIBE, 2002, p. 2).

Para Scheibe (2002, p. 2), os projetos governamentais da última década evidenciaram claramente um “caráter social pragmático”, centrado na formação do “cidadão-cliente”, necessário para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à “lógica do desenvolvimento neoliberal”.

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, as dimensões técnico-profissionalizantes da formação, em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador, capaz de instrumentalizar o homem para ser mais e

melhor cidadão. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais no processo de profissionalização. (SCHEIBE, 2002, p. 3).

Em síntese, em nossa análise o discurso posto nos documentos expedidos pelo MEC, que defendem a EAD como modalidade fundamental de formação inicial, tem suas determinações assentadas em discursos postos por OI que têm declarado interesse na manutenção da lógica capitalista atual. Os destinos da educação, desse modo, estão diretamente ligados às demandas de um mercado insaciável da dita sociedade da informação ou do conhecimento, que “denotam uma aceitação acrítica da lógica do capital, na obstante a violência econômica e a destruição cultural efetivada por sua vanguarda” (MORAES, 2003a, p. 12).

Assim, a concepção de política para a formação de professores tem-se assentado na defesa: da capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; de mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase na avaliação das “competências” dos professores, com vistas à certificação, e das novas tecnologias da comunicação e da informação, incorporadas via EAD.

Ainda, essas políticas têm, nos programas de EAD, sua proposta para a formação de professores. Como assinalamos, trata-se de priorizar a formação de professores da Educação Básica, particularmente do Ensino Fundamental, mediante programas “aligeirados”, preferencialmente em serviço, e criar condições favoráveis nas instituições públicas para o investimento dos setores privados, por meio do ensino a distância.

Em relação à formação de professores no Brasil, os dados levantados e analisados comprovam que esta vem sendo implementada e expandida por meio da EAD. O quadro delineado da EAD na formação de professores, somando os três principais projetos organizados pelo governo brasileiro, sem contabilizar outros cursos existentes¹⁰, é o seguinte: 17.585 vagas dos cursos emergenciais,

10 Não foram contabilizadas as vagas ofertadas pelo programa especial da UFMT, Programa Veredas de Minas Gerais e Pedagogia Cidadã de São Paulo, assim como cursos de formação de professores a distância das instituições de ensino superior privadas.

abertas em 2004; 49.000 vagas do Pró-Licenciatura, abertas em 2005, e 32.880 vagas em cursos de licenciatura da UAB, em 2007; isso representa um total de 99.465 vagas abertas desde 2004 pelas políticas de fomento a EAD realizadas pela SEED/MEC.

A utilização da EAD para formação de professores por meio das TIC, amplamente recomendada pelo BM e pela UNESCO, representa um passo importante para colocar esses profissionais em contato com mercadorias tecnológicas que precisam ser comercializadas, por meio dos *kits modernidade*, dos laboratórios de informática, de *softwares* educativos, dentre tantos outros.

Essa modalidade de ensino, implementada fundamentalmente no setor público, não tem, entretanto, contado somente com o financiamento do governo, por meio do FNDE. As instituições proponentes assinam convênios com outras organizações, como prefeituras, secretarias estaduais, assim como parcerias com estatais para que os cursos sejam viabilizados. Isso indica que a EAD em nível superior, no Brasil, desde a sua estruturação, é entendida como prestação de serviços, até mesmo nas instituições públicas. Talvez isso explique, em parte, porque a expansão da educação superior a distância, no setor público federal, está vinculada às Pró-reitorias de Extensão e não às de Graduação, as quais respondem pelo ensino superior no âmbito das universidades.

A expansão da educação superior a distância no Brasil, traduzida predominantemente em cursos de formação de professores, como se viu, tem sido norteadada pela orientação dos OI, segundo a qual a dinâmica a ser aplicada nos projetos de formação de professores deve obedecer à mesma lógica do mundo da produção e da circulação das mercadorias. Para isso, assinalam que as reformas educacionais a serem implementadas precisam estar cada vez mais centradas no aperfeiçoamento das habilidades dos professores.

O discurso da democratização, que justifica a implementação da EAD no ensino superior e na formação docente, expressa a ideologia segundo a qual devemos acreditar que, por meio da educação, podemos diminuir ou terminar com as desigualdades sociais. Entretanto, não é demais reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação. Do mesmo modo, não será neste âmbito que tais questões encontrarão solução. Segundo nossa perspectiva, a desigualdade social e econômica não tem no terreno educacional

seu lócus de produção e tampouco de superação. Contrariamente, essa modalidade de ensino colabora para a perenização das desigualdades, inclusive ampliando-as mediante as diferenças impostas pela formação na EAD. O que temos com esse discurso é a expansão em grande escala da formação docente a distância, que promove a desintelectualização do profissional (SHIROMA, 2003), ancorando sua formação na epistemologia da prática e na individualidade, afastando qualquer possibilidade de uma formação teórica mais sólida e coletiva.

Para concluir, entende-se que com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade tradicional com o tripé ensino, pesquisa e extensão, formado-o com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso, diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita.

ABSTRACT

This article discusses educational policies in Brazil, related to distance education and teacher education. Outlines a brief political framework, economic reforms implemented in Brazil in recent years and seeks to lay out by performing the necessary articulations of the object, the elements that expanded the operationalization of the policy nationally from the year 1995 until the year 2007 and the reasons for the significant growth in training courses for these professionals, especially in basic education. Further, it examines the existing production around the implementation of distance learning in our country, and were selected for this nationally known authors with different opinions and research in this area. In this case, our intention was to draw a greater understanding of the arguments used by those who agree with government policies and simultaneously raise the criticisms made by the same authors who are against this type of training. Based on the analysis, one reaches the following conclusions: first, that through the government offer a distance learning training quickly and with lower costs to large numbers of teachers who work in the country without the authorization required by LDBEN 9394/96 (BRAZIL, 1996). And second, that government by the EAD reaches another goal, and the teacher to adjust his training process to the demands of the current stage of restructuring of capital, weakening the social and political dimension of their education.

Key words: teacher education; distance education; educational public policies.

RESUMÉN

Este artículo discute las políticas educativas en el Brasil, relacionado con la educación a distancia y formación docente. Esboza un marco político breve, de las reformas económicas implementadas en Brasil en los últimos años y trata de exponer mediante la realización de las articulaciones necesarias del objeto, los elementos que se expandió la puesta en marcha de la política nacional desde el año 1995 hasta el año 2007 y las razones para el crecimiento significativo en los cursos de formación para estos profesionales, especialmente en la educación básica. Además, se examina la producción existente en torno a la aplicación del aprendizaje a distancia en nuestro país, y fueron seleccionados para esto autores reconocidos a nivel nacional con diferentes opiniones y la investigación en esta área. En este caso, nuestra intención era establecer una mayor comprensión de los argumentos utilizados por aquellos que están de acuerdo con las políticas gubernamentales y al mismo tiempo levantar las críticas hechas por los autores que no están de acuerdo con este tipo de formación. Con base en el análisis, se llega a las siguientes conclusiones: en primer lugar, que a través de la oferta de formación por medio de la aprendizaje a distancia, el gobierno oferta una formación de forma rápida y con costos más bajos a un gran número de profesores que trabajan en el país sin la autorización requerida por LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Y en segundo lugar, que el gobierno por la EAD llega a otro objetivo, ajustar el professor y su proceso de formación a las exigencias de la actual fase de reestructuración del capital, lo que debilita la dimensión social y política de su educación.

Palabras clave: formación del profesorado, la educación a distancia, las políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Primeira Edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Ensaio sobre a educação à distância no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril de 2002.

Uma análise crítica sobre as políticas... - Julia Malanchen

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005a*. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 15 de janeiro de 2006.

MEC. SEB. *Situação atual do programa Pró-Licenciatura.2006a*. disponível em <www.mec.seb.gov.br> Acesso em 15 de dezembro de 2006

MEC. Secretaria de Educação a Distância. *MEC aprova recursos para dois cursos a distância na UEM*. Brasília, 2005a. Disponível <www.portal.mec.gov.br> . Acesso: 22 de janeiro de 2006.

CASTRO. Ramón Peña. *Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total*. In: Revista Teoria Crítica, Ética e Educação. Piracicaba/Campinas e UNIMEP/AA, 2001, p.29-44.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc. [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

FREITAS, H. C. L. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, 1999, ano XX, nº 68, p. 17-44.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEHER, Roberto. *Entrevista a Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001*, Ensino a Distância - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.06 a 09.

LIMA, Kátia R. S. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Trabalho apresentado no seminário local preparatório do 5º CONED. Eixo 1: organização da educação nacional. Mesa 1:educação à distância. ADUFU. 02/05/2004a.

_____. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.57 a 65.

_____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Tese de doutoramento

Uma análise crítica sobre as políticas... - Julia Malanchen

316 p. Defendida em 2005 no Programa de educação da UFF.

_____. *Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal*. SP, 2004b. In: Neves, L. M.W. Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004.

LOBO NETO; F. J. da S.. *Educação a Distância – Referências & Trajetórias*. Editora Plano, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Camila. *País teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino a distância em 2004*. Folha Online, SP, 18 de abril de 2005. Disponível em <www.folha.com.br> . Acesso em 25 de abril de 2005.

_____. *Maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores*. Folha Online, SP, 29 de abril de 2004. Disponível em < www.folha.com.br > . Acesso em 25 de abril de 2005.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. *Educação a distância no Brasil. Uma construção consorciada e em rede*. Liinc em Revista, v. 2, n. 1 março 2006, p. 86 a 102. disponível em www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm acesso em 22 de janeiro de 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto para a mesa-redonda "Políticas de Formação de Professores", III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

_____. *Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente*. In.: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *Recuo na Teoria*. In.: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MOTA, Ronaldo. *Discurso sobre as possibilidades de democratização da EAD*. Disponível em <www.universiabrasil.com.br> Acesso em 15 de abril de 2005.

NEVES, Lucia Maria W.; e FERNANDES, Romildo Raposo. *Política Neoliberal e Educação Superior*. In Neves, L. M.W. O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

Uma análise crítica sobre as políticas... - Julia Malanchen

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

PIRES, Hindenburgo. *Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas a educação a distância*. Revista ADVIR N° 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p. 22 a 29.

PRETI, O. *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: PRETI, O. (org) *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 15-35.

_____. *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social pedagógica*. Cuiabá, NEAD - UFMT, 1995. Disponível em < www.nead.ufmt.br/documentos/Artigo04.doc > Acesso em 25 de maio de 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. *Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre*. In: Barreto, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. RJ: Quartet, 2003. p. 29-53.

_____. *Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo*. Liinc em Revista, v.2, n.1, março 2006, p.10 – 27. Disponível <http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>>. Acesso: 21 de abril de 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

SCHEIBE, Leda. *Formação inicial a distância: Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais?* Texto escrito a partir da apresentação da autora na Sessão Especial sobre "As políticas de formação do professor em Educação a Distância – implicações teórico-práticas", ocorrida na 25ª Reunião Anual da ANPED 2002. (mimeo).

SILVA JR., João do Reis. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas*. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003 N. 24.

SHIROMA, E. O. *Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?* . Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

Uma análise crítica sobre as políticas... - Julia Malanchen

TOMMASI, Livia De ; WARDE, Mirian Jorge ; HADDAD, Sérgio (Orgs.). 2. ed. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998.

VALENTE, José Armando. *Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações*. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003. disponível em <www.interface.org.br/revista12/debates1.pdf> Acesso em 15 de abril de 2006.

Recebido em: fevereiro de 2011

Publicado em: julho de 2011