

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATANIEL DA VERA-CRUZ GONÇALVES ARAÚJO

O NORMAL SUPERIOR TELE-PRESENCIAL E A TRILOGIA:
política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância

São Luís
2008

NATANIEL DA VERA-CRUZ GONÇALVES ARAÚJO

O NORMAL SUPERIOR TELE-PRESENCIAL E A TRILOGIA:
política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2008

Araújo, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves

O Normal Superior Tele-Presencial e a Trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância / Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo. – São Luís, 2008.

194f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Política educacional – Educação a distância. 2. Formação de professor. 3. Neoliberalismo e Educação. I. Título

CDU 37.014.54

NATANIEL DA VERA-CRUZ GONÇALVES ARAÚJO

O NORMAL SUPERIOR TELE-PRESENCIAL E A TRILOGIA:

política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Maria José de Pinho

Doutora em Educação
Universidade Federal do Tocantins

Prof.^a Maria da Conceição Brenha Raposo

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Às grandes mulheres que em tudo me inspiraram, compartilharam, ensinaram. Dentre essas grandes mulheres à minha mãe, D. Hildenê, que foi em todos os aspectos a minha grande doadora e que me fez acreditar nos estudos quando ainda estava em idade pequena; à minha irmã Lucinete, minha segunda mãe e grande exemplo de luta como nunca vi igual, cujo apoio material e espiritual foram decisivos para que eu completasse esta jornada; à minha esposa Fabíola, pela paciência, credibilidade e amor com este ser incompleto; às minhas duas lindas filhas Juliane e Agnes – grandes razões da minha peleja de cujos sorrisos lembro e recobro o alento posto que o que faço, faço também por vocês na esperança de que, entre tantos ganhos, o maior deles seja que o meu esforço sirva de exemplo;

A meu querido irmão Pastor Edivaldo, cujo zelo espiritual e atenção me foram preciosos nesta jornada, meu muito obrigado a você e ao “rebanho que está em tua casa”, incluindo a Dulce, Jônatas, Simon e todos os que fazem a igreja IENAR; ao meu cunhado preferido, Neuton Eulino da Cruz, cuja demonstração de força para viver tem sido exemplo constante a todos; aos meus queridos sobrinhos e famílias: Fábio, Kate e Gabriel; Flávio Henrique, Tatiane e à criança que está sendo gerada; à querida sobrinha e família: Losane, Flávio e Pérola; à minha sogra e meu sogro: D. Dilú e Sr. Arnaldo, aos meus cunhados e família: Fabrício, Areta, Kainnan, Karina; Fábio, Almylândia, Ludmyla e Jamily, pelo apoio em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Para determinado segmento da academia pode parecer lugar comum, mas em primeiro lugar agradeço a Deus, “[...] pois nele vivemos, e nos movemos e existimos, como alguns dos vossos poetas têm dito: porque dele também somos geração”. (Paulo citando um poeta grego em At. 17: 28).

À minha querida orientadora Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento, agradeço-lhe por sua generosidade sobre-humana, cuja paciência, cuidado e ensinamentos foram inspiradores em todos os momentos desta jornada. À querida Professora Doutora Conceição Raposo que contribuiu imensuravelmente para o entendimento de muitas lições preciosas, sendo que seus ensinamentos estão presentes nesta dissertação bem além do que os olhos poderão captar. À Professora Doutora Maria José de Pinho e seu marido, Prof. Francisco Gonçalves Filho, pelo exemplo de luta e humanidade.

À família Porto, mui especialmente ao Pr. Luís Carlos Porto (atual vice-governador do Maranhão), sua esposa, D. Cristina Costa Porto e família: Diego, Naiane e Gabriel, pelo apoio e companheirismo externados em gestos de cuidado espiritual e familiar.

À querida D. França, em cuja convivência, apesar dos seus afazeres profissionais, não a impediram de “amar ao próximo como a si mesmo”. Sou gratíssimo pelo amparo espiritual seguro nas horas mais difíceis. Se alguém ainda não encontrou com um anjo na vida, então precisa conhecê-la.

Ao Dom Aloísio Hilário de Pinho, cuja humanidade e cuidado estão acima do entendimento religioso porque que revelam um compromisso com Deus.

Aos queridos e queridas companheiras de “mestrado sanduíche” na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tanto alunos(as) quanto professores(as) pelo excelente acolhimento: Professor Doutor Antonio Cabral Neto, Professora Doutora Magna França, Professora Doutora Alda Castro, Professora Doutora Maria Aparecida de Queiroz. Às amigas e companheiras do Pará: Rosana e Rosângela. Tenham certeza que muito aprendi com vocês.

Sou gratíssimo às queridas professoras e professores do Mestrado em Educação da UFMA, por todo zelo com que dividiram saberes e mostraram caminhos seguros: Beatriz Sabóia, Paulino Sousa, Ilzeni Dias, Paulo da Trindade, Flávio Farias, Diomar Motta, César Castro, Sandra Regina, Adelaide Coutinho, João de Deus e José Bolívar.

Às minhas queridas coordenadoras de Mestrado pelo apoio recebido: Mariza Wall (ex-coordenadora) e Alice Melo (atual coordenadora). À querida Josuedna pelos atos de apoio e pelo cuidado que excede em muito ao que se possa esperar de suas atribuições como

eficiente secretária; à Gisele pela atenção diária e sorriso acolhedor; à Ludmila e sua simpatia contagiante. À querida Célia, ao amigo Júlio Sérgio, ao Édson e demais companheiros de almoço no Mestrado. À Elâne Feitosa; à tia Nega e Jean aqui representando minha família em São Sebastião do Tocantins (Last but not least).

Aos amigos e companheiros da 7ª turma do Mestrado em Educação, a todas e todos, meus agradecimento pela convivência: Mary Angélica (grande exemplo a todos), Maria José, Rosenverck, Alberes, Ana Cássia, Ana Paula, Cácia Cristina, Helianane, Hilce, Inez, Janette, Josenildo, Karla, Teresa, Nilma, Samuel, Valdenice e Washington. À companheira Arinalda e sua linda família: Cleomar e Kyara, pela convivência saudável e troca de experiências – meus agradecimentos.

Aos amigos e amigas que estiveram diretamente envolvidos nessa minha caminhada: Josué e Evinha, Carlos e Socorro Bezerra, France Lopes juntamente com D. Gerusa e Sr. Fortunado. Aos amigos Luizinho, Alice, Regina, Joãozinho, João e a família Leite. À D. Herbênia, Capitão Ferreira e família. À Joyce Milhomem e Esdras. À toda a família das escolas Cristo Rei e Darcy Marinho, meus agradecimentos. Ao Ribeiro Júnior, que foi competente profissional e grande figura humana, meu muito obrigado.

“[...] Lênin disse: “Nenhuma situação é absolutamente sem saída. [...] seria puro pedantismo, seria atolar-se nas palavras e nas idéias, buscar ‘demonstrar’ antecipadamente que a situação é ‘absolutamente ‘ sem saída. Nisso e em outros problemas desse tipo, uma ‘demonstração’ efetiva só pode ser feita pela prática”, a qual tem caráter alternativo”

Györg Lukács

RESUMO

O estudo aborda a temática da política de formação de professores via educação a distância (EAD), materializada no Convênio entre a UNITINS/EDUCON (atual EADCON), desenvolvida inicialmente no estado do Tocantins a partir de 2000. Tem por objetivo explicitar algumas das múltiplas determinações que constituíram a política de formação inicial de professores, viabilizada inicialmente, pelo Curso Normal Superior. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa virtual. Assim, aborda-se o contexto de origem do estado do Tocantins e de sua realidade educacional. Em seguida, as modificações ocorridas no capitalismo e sua vertente neoliberal, bem como os desdobramentos (uma reengenharia), na reforma dos estados nacionais e das políticas educacionais, com o protagonismo do Banco Mundial, da Cepal e da Unesco. Nesse sentido analisa-se as orientações destas agências internacionais com destaque para a adoção da Educação a Distância (EAD), aliada a uma nova política de formação professores. A operacionalização da política de formação de professores oferecida inicialmente no Tocantins pela UNITINS/EDUCON coaduna-se ao ideário da Reforma Educacional implementada mais fortemente nos anos de 1990, articulada aos interesses neoliberais, na perspectiva do oferecimento de uma formação aligeirada, flexibilizada, focalizada, financiada pelos estudantes e controlada pelo mercado. Nesse cenário ocorre uma desobrigação do Estado para com o financiamento e manutenção das esferas sociais, dentre elas a da educação, contudo sua permanência como indutor de políticas liberais voltadas para o reordenamento e novas exigências do capital.

Palavras-chave: Política educacional, Educação a distância, Formação de Professores, Neoliberalismo.

ABSTRACT

The study addresses the theme of the policy of training teachers using the distance education (EAD), reflected in the Agreement between the UNITINS / EDUCON (current EADCON), developed initially in the state of Tocantins from 2000. Its aim explain some of the multiple determinations that formed the policy of initial training of teachers, initially rendered possible by Superior Normal Course. The methodology is based on the literature search, analysis and research virtual documentary. Thus, addresses itself the context of origin of the state of Tocantins and its educational reality. Then, the changes in the neoliberal capitalism and its aspects, as well as the developments (a reengineering), the reform of state and national educational policies, the role of the World Bank, the CEPAL and UNESCO. Thus analyses are the guidelines of these international agencies with emphasis on the adoption of the Distance Education (EAD), combined with a new policy of training teachers. The establishment of the policy of training teachers offered initially in the Tocantins by UNITINS / EDUCON agree with the educational reform implemented in 1990 decade and articulated with neoliberal, interests and the prospect of offering a fast training, focused, funded by students and controlled by the market. In this background there is a release of the state towards the financing and maintenance of the social spheres, among them the education, but his stay as inducer of liberal policies directed to the redevelopment and new demands of the capital.

Keywords: Educational policy. The distance education. Training for teachers. Neoliberalism.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO.....	18
CAPITULO I – UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO TOCANTINS:	
abordagem da realidade educacional.....	25
1.1 Caracterização histórico-geográfica	25
1.2 Aspectos da realidade educacional e dos estudos propostos.....	27
CAPITULO II – AS MODIFICAÇÕES NO ESTADO CAPITALISTA:	
desdobramentos na política educacional com foco na EAD	40
2.1 As relações do modo de produção com a educação: a função da escola.....	43
2.2 A reengenharia no Estado e o advento do neoliberalismo.....	57
2.3 As inter-relações dos organismos internacionais e o uso da EAD.....	61
2.3.1 O Banco Mundial	72
2.3.2 A UNESCO.....	74
2.3.3 A CEPAL.....	77
CAPÍTULO III – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:	
entre o discurso e o real.....	85
3.1 Referenciais instituintes da política de formação de professores.....	87
3.2 A formação docente e suas relações com a EAD.....	93
3.2.1 Histórico e caracterização da EAD.....	97
3.2.2 A educação <i>online</i> e seu fundamento.....	102
3.3 A base legal da EAD.....	103
3.4 A qualidade educacional na EAD.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	136

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo estudo sobre a educação a distância (doravante denominada EAD) e o Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial oferecido pela parceria entre a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS¹) e a Educação Continuada Ltda (EDUCON)², decorre de várias razões. Inicialmente por eu ter estudado da 5ª à 8ª série em formato de EAD no extinto Centro Educacional Maranhense (CEMA), nos idos de 1975 a 1978, em São Luís – MA. Nessa experiência com EAD a relação professor-aluno era forte pela presença marcante das orientadoras em cada sala, as quais davam assistência pedagógica com segurança e, após as tele-aulas, conduziam pedagogicamente a continuidade dos conteúdos ministrados em forma de exercícios, avaliações, atividades individuais ou em grupo. Esse interesse pela temática decorre também do fato de eu ter cursado Pedagogia na UNITINS, na modalidade presencial, na cidade de Tocantinópolis – TO, entre os anos de 1994 a 2000.

Outras importantes experiências influenciaram a minha decisão de estudar essa temática. Uma delas foi o fato de eu ter atuado como professor no mesmo curso presencial de Pedagogia e Normal Superior, no período de 2001 a 2003. Também passei pela experiência docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso presencial de Pedagogia, ainda em Tocantinópolis, durante todo o ano de 2004 e o primeiro semestre de 2005. Outro fato foi a experiência docente nas licenciaturas presenciais para professores em exercício nos cursos de Letras e Pedagogia oferecidos pela UNITINS nas “férias” docentes, em Regime Especial nas cidades de Tocantinópolis e Araguatins.

Participei, ainda, por um curto período, de um Grupo de Pesquisa da UFT denominado de “Formação de Professores e Concepção de Avaliação: desafios da política educacional ao processo de melhoria e profissionalização docente”. E, como último motivo, aponto a minha atuação profissional por três anos e meio como coordenador pedagógico de 1ª a 4ª série na Escola Paroquial Cristo Rei, na cidade de Tocantinópolis, onde pude

¹ A UNITINS é a única universidade estadual do Tocantins, a qual trabalha só com cursos na modalidade tele-presencial em parceria com a EDUCON.

² Convém que se esclareçam dois detalhes. O primeiro é que não se deve confundir a EDUCON com a EDUCOM. Esta segunda é uma associação de universidades que promove a educação *online*, e que segundo seu site (http://www.educom.pt/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=13&Itemid=26, capturado em 11 de fevereiro de 2008), “A Educom – Associação Portuguesa de Telemática Educativa (APTE), fundada em 2 de outubro de 1995, é uma associação profissional e científica, sem fins, lucrativos, que tem por finalidade promover a utilização dos meios telemáticos em ambientes educativos”. O segundo detalhe a ser esclarecido é que a partir do mês de outubro de 2007 a EDUCON passou a se chamar EADCON.

acompanhar o estágio de dezenas de estudantes de Pedagogia e Normal Superior oriundos tanto do curso regular quanto do tele-presencial.

Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados na área de formação inicial de professores para a Educação Básica, mas o enfoque no entrelaçamento da formação inicial e a TV tem sido menos freqüente nesses estudos. Talvez isso se deva ao fato de se tratar de um enlace combinatório novedio como política oficial no ensino superior, tendo encontrado maior abertura e prática social após as reformas propiciadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e, por isso, supostamente menos usual na freqüência e ainda nebuloso em relação a perdas e ganhos reais para a educação.

Apesar da aparente invisibilidade desses cursos enquanto prática educativa, é muito grande o número de alunos da EDUCON/UNITINS, especificamente no estado de Tocantins, no qual já se chegou a graduar milhares de alunos em seis anos de existência, sendo que essa parceria, possui atualmente, no Brasil e no mundo, cerca de 100 mil estudantes, segundo informações do site da UNITINS, a qual é hoje

[...] uma das principais instituições de ensino superior do país, no que se refere à educação a distância, e com cerca de 100 mil alunos matriculados em todos os estados da federação, Distrito Federal, a Unitins também investe no desenvolvimento de cursos tecnólogos superiores presenciais, em âmbito estadual, e na especialização, por meio de seus cursos de pós-graduação Lato Sensu. [...] A Unitins também é parceira dos diversos órgãos estaduais e federais preocupados com a capacitação de seus servidores, além de se preparar para atuar no mercado internacional levando o ensino para brasileiros moradores em outros países.

Mas, segundo cartaz (VEJA ANEXO 1) veiculado em nível nacional, o qual propagandeava as inscrições no vestibular da EADCON 2008 e afirmava ser a [...] maior rede de educação a distância do Brasil e oferecia cursos em administração, ciências contábeis, comunicação social – habilitação em publicidade e propaganda, letras – habilitação em português/espanhol e respectivas literaturas, matemática, pedagogia, serviço social, tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas, tecnólogo em fundamentos jurídicos e complementação de estudos (curso destinado exclusivamente a portadores de diploma do curso normal superior ou pedagogia. A inclusão neste curso não necessita de processo seletivo).

Estes fatos constituem argumentos indicadores da necessidade de se repensar a formação inicial de professores na modalidade tele-presencial, tendo como eixo de análise os documentos constitutivos de tal modalidade, bem como um referencial bibliográfico referente ao tema. Certamente, a produção científica nas áreas de política educacional, EAD e formação docente auxiliaram na compreensão dessa temática.

Neste sentido, realizou-se um estudo abrangendo áreas complexas da formação docente num momento inter-relacional em que o ideário neoliberal é predominante, conduzindo a uma ação reflexiva, com o objetivo de se compreender como a reforma do Estado consubstanciou as intenções capitalistas nas políticas de formação de professores em serviço, especialmente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa busca, algumas questões orientam este estudo, no sentido de esquadrihar o objeto de análise na diligência da sua reconstituição histórico-dialética, estabelecendo as relações entre o todo e as partes, no contexto em que se concebe e objetiva e, nesse sentido, revelar sua estrutura social, porque o fenômeno indica a essência, mas também a camufla. (CIAVATTA, 2001)

As principais questões que nortearam esta pesquisa são as seguintes: qual a principal configuração exibida pelo Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial no âmbito da reestruturação capitalista e seus desdobramentos na política da educação no Brasil a partir da década de 1990? Quais as relações de totalidade e contradição entre o Curso Normal Superior, na modalidade tele-presencial e a base epistemológica de formação docente que ele se propõe efetivar? Como se configura o tele-presencial no contexto mais recente das discussões sobre os vários tipos de EAD?

Tendo-se contextualizado e conceituado o objeto de pesquisa, pondera-se sobre o seguinte: A proposta de formação docente do tele-presencial está assente em que projeto: num projeto amplo, objetivando o desenvolvimento efetivo do profissional docente, ou numa proposição minimalista, que busca o atendimento formal e imediatista da reengenharia do mundo do trabalho capitalista?

A perspectiva de uma fundamentação gnosiológica acerca da real importância que assume o Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial no novo contexto educacional tocantinense e brasileiro de formação docente conduziu à investigação, à análise e à busca de respostas às questões postas acima, para melhor apreensão no contexto em que estão colocadas, sem, contudo, ter a pretensão de esgotá-las.

Para o desenvolvimento deste estudo, fazem-se necessários: uma contextualização da conjuntura relacionada à reengenharia capitalista e suas implicações no mundo laboral e possíveis desdobramentos dessas modificações na área educacional; uma fundamentação teórica que embase as ações governamentais reificadas em leis, planos e programas educacionais; uma análise das principais características do modelo de formação docente desenvolvida no Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial, e, finalmente, o resgate do percurso evolutivo da EAD e seu uso para a formação docente.

A articulação dessas questões se faz em torno de um fundamento analítico voltado a apreender as motivações históricas, além do progresso das novas tecnologias da comunicação e da informação, que conduziram as políticas e os programas de formação docente a utilizar a EAD como alternativa.

Por fim, cogita-se que a sociedade e, mais especificamente, a comunidade acadêmica precisem saber a respeito do Curso Normal Superior para a formação docente no Tocantins, sendo para tanto necessário organizar essas questões em concordância com os objetivos desta pesquisa.

Diante das questões norteadoras, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em consolidar um referencial teórico que desse suporte para a realização de uma análise da utilização da tele-educação enquanto política de formação inicial com um olhar voltado para o Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial oferecido pelo convênio UNITINS/EDUCON no estado do Tocantins. Nesse sentido, pretendeu-se consolidar um referencial bibliográfico consistente a fim de entender e desvelar as teias que engendraram a formação proposta e efetivada pelo referido curso em suas relações de totalidade e contradição.

Para o alcance deste propósito, teve-se como objetivos específicos desta pesquisa: a) estudar as transformações ocorridas no processo de reestruturação capitalista e suas implicações na política educacional na década de 1990; b) analisar uma das principais vertentes para a formação docente e a aparição das principais características desse modelo de formação no Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial; c) estudar a EAD em seu caminho evolutivo, suas contradições e seu uso mais adequado para a formação docente inicial.

Entendendo-se que as categorias são, na realidade, “[...] formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 1979, p. 28). Consideramos, no desenvolvimento deste estudo, as seguintes categorias de análise: política educacional, formação inicial de professores e EAD.

As categorias vinculam-se entre si no tele-presencial desde seus aspectos mais amplos até às suas particularidades. Neste sentido, a pesquisa busca refazer este caminho tendo em vista as modificações do capitalismo, as reformas implementadas pelo Estado e a utilização da EAD no Brasil como política de formação docente.

Nesse caminho metodológico se empreendeu uma aproximação da realidade, na certeza de que ela se constitui como o aspecto unitário da essência e da aparência. E, na perspectiva do conhecimento do objeto, pretendeu-se revelar sua estrutura social, utilizando-se para isso das mediações, no entendimento de que estas se constituem em processos sociais compreendidos em sua dimensão econômica, política, técnica e/ou científica. Esses processos existentes na realidade objetiva são ações recíprocas, ou seja, “[...] a trama de relações que ocorrem entre partes, forças, fenômenos de uma totalidade.” (CIAVATTA, 2001, p.131).

Assim, procurou-se neste estudo a rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 1983), sem que, com isso, por totalidade fosse entendido todas as coisas, pois de acordo com Kosik (1976, p.35), a totalidade não significa todos os fatos, mas sim “[...]a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Nessa perspectiva, para realização desta pesquisa, procurou-se apreender o objeto sob a lógica da totalidade, na qual existe uma integração dialética entre o todo e as partes, incorrendo em movimento entre ambas, no sentido de formarem um todo integrado.

Para a apreensão do real, buscou-se a construção de uma totalidade, tendo como ponto de partida o abstrato, pois, “[...] para o método dialético, o concreto é o resultado, o ponto de chegada, a síntese de múltiplas determinações”. (RAPOSO, 2002, p.112). É nessa perspectiva que se analisaram, inicialmente, as relações entre o capital, Estado e escola, buscando-se assim apreender a objetividade como uma propriedade primário-ontológica de todo ente, que, por sua vez, é uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade investigada no social. (LUKÁCS, 1979).

As técnicas e instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa são constituídos fundamentalmente por revisão bibliográfica e análise documental. Esse caminho procura contemplar as referências de conhecimentos tidas como marcos interpretativos da formação docente, sendo que o seu uso auxilia no desvelamento da contribuição do Curso Normal Superior para a formação docente.

Utilizou-se a revisão bibliográfica para pesquisar a respeito do mundo contemporâneo, sobre as determinações internacionais e seus desdobramentos na reforma educacional brasileira, sobre a EAD e suas relações com a formação e a prática docente, sobre a legislação vigente e seus elementos pertinentes a este estudo, sobre os elementos que fundamentam a política de formação de professores. Esse procedimento foi igualmente utilizado para evidenciar as reflexões dos estudiosos da formação docente baseada na racionalidade técnica, evidenciando um debate atualizado acerca das propostas que valorizam

a formação profissional voltada para o professor habilitado, reflexivo, agente social e pesquisador.

A pesquisa documental contribuiu no sentido de organizar os documentos instituintes do curso tele-presencial, as diretrizes dos organismos internacionais relacionadas à educação em geral e à EAD, bem como os documentos que direcionaram nacionalmente a área educacional.

Ressalta-se que, através da análise das apostilas recebidas pelos alunos ao se matricularem no Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial, pudemos registrar: a estrutura curricular do curso de formação para as séries iniciais; as disciplinas da estrutura curricular; a organização administrativa e pedagógica; a forma de ingresso no Programa; a duração dos cursos, dentre outros aspectos.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. Nesta Apresentação procede-se às razões que me levaram à escolha deste objeto de pesquisa, à delimitação do objeto de estudo, aos objetivos do estudo, tratando-se da pertinência da pesquisa e indicando-se os referenciais metodológicos utilizados no processo de investigação. Na Introdução, procede-se à contextualização do tema através de uma abordagem mais geral sobre alguns pressupostos que embasam este estudo, que vão desde uma análise mais global sobre a importância da formação docente para a primeira fase do ensino fundamental, até alguns elementos da realidade do Tocantins e do Brasil.

O primeiro capítulo, intitulado *Uma breve apresentação do Tocantins: abordagem da realidade educacional e dos estudos propostos*, trata de uma breve caracterização histórico-geográfica do surgimento do estado do Tocantins. Traz informações básicas sobre a realidade educacional do estado, com vistas a situar, inclusive historicamente, a UNITINS, que constitui o *locus* deste estudo. Esse capítulo enfoca, ainda, o contexto de surgimento da parceria UNITINS/EDUCON. Por fim, discute alguns fundamentos teóricos que relacionam a política de formação de professores e seu desdobramento na realidade educacional do Tocantins.

O segundo capítulo, cujo título é *As modificações no Estado capitalista: desdobramentos na política educacional com foco na EAD*, discute a função que educação e a escolarização formal vêm assumindo em sua relação com os modos de produção ao longo dos tempos e, mais especificamente, no contexto da reestruturação capitalista. Discute as transformações ocorridas no Estado capitalista que culminaram com o advento do neoliberalismo, por volta da década de noventa do século passado. Esse capítulo analisa os elementos basilares do capitalismo e as transformações que ele vem efetuando mundialmente,

através da reconfiguração de alguns dos principais protagonistas desse capitalismo neoliberal, entre os quais o BANCO MUNDIAL (BM) ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Destacam-se alguns dos principais eventos e seus desdobramentos para a educação, aqui pontuados no Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina realizada na cidade do México em 1979, e a atualização desses eventos.

Analisa-se, também, os documentos produzidos pelos organismos internacionais, preceituando a utilização da EAD como a melhor estratégia para a solução de sérios déficits educacionais (inclusive em nível de formação inicial para professores da educação básica), sem o financiamento do Estado. Esse modelo é defendido pela política de formação docente adotada amplamente no Tocantins a partir do ano 2000, e agora difundida no Brasil e no exterior pela materialização da parceria UNITINS/EDUCON.

No terceiro capítulo, trata-se *A política de formação de professores: entre o discurso e o real*, faz-se uma abordagem dos aspectos que possibilitam o alcance da formação profissional docente, direcionada ao professor reflexivo, pesquisador e agente social. Destaca-se o pensamento de teóricos da área, buscando-se com isso uma fundamentação que permita perceber se a formação via EAD se aproxima do ideário do professor reflexivo, que é uma das proposições feitas pelas instituições que oferecem tal formação. O capítulo trata também dos desdobramentos dessa política de formação, analisando os reflexos na legislação brasileira do direcionamento internacional da utilização da EAD para a formação de professores. Faz-se um levantamento de alguns termos que a LDBEN utiliza e suas conotações quando se refere à EAD. Procedem-se a uma caracterização da educação *online* como forma de contraposição a outros modelos de EAD de concepção taylorista/fordista fundamentados no consumo em massa os quais são utilizados amplamente pela parceria UNITINS/EDUCON.

Nas considerações finais, efetua-se uma abordagem sobre as reflexões feitas no trabalho, as quais apontam para que a referida política de formação recebeu fortes influências nacionais e internacionais no contexto da reestruturação capitalista na década de noventa do século passado. Nessas modificações ocorridas mundialmente, um dos pressupostos centrais era a da retirada do Estado do financiamento de várias esferas sociais, o que aconteceu porque, segundo “[...] o diagnóstico neoliberal sobre as causas da crise, é a figura do Estado que concentra as críticas”. (BIANCHETTI, 2001, p. 31).

Esta posição conduziu a mudanças na legislação do Estado e, conseqüentemente, à adoção de práticas focalizadas para tentar atender aspectos mais emergenciais dos vários

setores sociais. Outro resultado dessas mudanças foi a flexibilização que a LDBEN efetuou, conduzindo à abertura de cursos de formação de professores em regime especial – como é o caso utilização da EAD para fins de graduação. Com isso, surgem vários programas “emergenciais” que, na maioria das vezes, são realizados em condições adversas e que precisam ser pesquisados pela comunidade acadêmica, a fim de se estabelecerem relações de contradição e contribuir para a implantação de melhores condições de formação docente.

INTRODUÇÃO

A temática relacionada à utilização da EAD na formação de professores para atuarem na Educação Básica vem sendo muito discutida nas últimas décadas. Esse destaque se explica pela importância que essa modalidade de educação vem assumindo na configuração de um novo perfil de trabalhador engendrado pelo modo de produção capitalista na sua fase de reestruturação produtiva. Segundo organismos internacionais como o BANCO MUNDIAL, a UNESCO e a CEPAL, esse nível básico (o que é entendido por eles como básico tem correlação nos documentos brasileiros como ensino fundamental) se constitui em elemento essencial para o ingresso na vida produtiva, principalmente das camadas populacionais menos favorecidas.

De acordo com Shiroma Moraes e Evangelista (2000), as reuniões promovidas pelos organismos internacionais, além de reconhecerem o fracasso na oferta de educação básica de qualidade para todos, ainda colocam a educação no foco das atenções mundiais.

Na realidade brasileira, afora o acima exposto, sobressai-se a dívida histórica no que diz respeito ao fato de ser a formação de professores elemento essencial para a oferta de uma educação escolar de qualidade à população (GUIMARÃES, 2001). Este estudo, que analisa a política de formação docente via educação a distância efetivada em parceria celebrada entre a EDUCON e a UNITINS, pela implementação do Curso Normal Superior na Modalidade tele-presencial no estado do Tocantins no primeiro semestre de 2001, também remete a um quadro de débito no que diz respeito à formação de professores para a primeira fase do ensino fundamental.

Tratando especificamente sobre a função docente por grau de formação no ensino fundamental de 1ª a 4ª série em 1996, no estado do Tocantins, Pinho (2004, p. 76) afirma que “A formação em nível superior, em licenciatura, era insignificante, apresentando apenas 1,7%”.

No que diz respeito à estatística da realidade brasileira, percebe-se que ela não desafina da realidade tocantinense. *O Diário on line* (Diário do Grande ABC) afirma que, de acordo com estudos da ONU, em seu Relatório Educação para Todos/2006, o Brasil é, “[...] na América Latina, um dos países com menor grau de formação de professores”, o que aponta para o fato de que precisaremos de “mais de 396 mil professores até 2015 para manter o atendimento nas escolas de ensino básico”. O mesmo relatório aponta ainda que 92% dos professores brasileiros da primeira fase do ensino fundamental, fizeram apenas o magistério médio. Isso coloca o Brasil, na América Latina, na mesma situação de países como a

Nicarágua e o Panamá e, no mundo, esse índice nos equipara a países como a Indonésia e o Egito. Já no Chile, por exemplo, são 92% de professores formados em nível superior que atuam na primeira fase do ensino fundamental. No que diz respeito à taxa de reprovação, o documento indica percentual de 21%, resultado esse que equipara o Brasil, quando comparado com o resto do mundo, a países como a Eritréia e Moçambique, perdendo inclusive, para Ruanda e Lesoto, segundo o relatório.

Capovilla e Capovilla (2004, p. 7), ao comentar sobre a última posição na qual o Brasil ficou em 2001³ na avaliação internacional de competência de leitura (PISA), promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citam que “[...] o ex-presidente do INEP, Otaviano Helena, atribuiu o fracasso escolar das crianças a alguns fatores, dentre eles à má formação que os professores vêm recebendo”. Com isso, destaca-se a importância de uma boa graduação para os professores como condição *sine qua non* para uma educação de qualidade nas séries iniciais bem como para o alcance do sucesso escolar nas etapas seguintes de escolarização.

Considerando-se esse conjunto de dados negativos, pergunta-se: para um país com baixos índices de rendimento escolar e de formação docente, a formação via educação a distância seria o melhor tipo de formação de professores?

No tocante à ênfase que os organismos internacionais têm dado à educação básica para os países periféricos, destacam-se vários eventos que ratificam essa preocupação. Como exemplo, tem-se a realização, em 1979, na cidade do México, do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina, o qual foi promovido pela CEPAL, tendo o objetivo de delinear uma política educacional contínua com impactos nas políticas educacionais. (CABRAL NETO e CASTRO, 2005). É a partir desse projeto (PPE) que se constituem as Reuniões dos Ministros da Educação da América Latina (PROMEDLAC), e seus representantes os quais procedem a avaliações das políticas educacionais implementadas e traçam novos planos de ação. Essas reuniões (PROMEDLAC) realizaram-se no México (1984), Colômbia (1987), Guatemala (1989), Equador (1991), Chile (1993), Jamaica (1996) e Bolívia (2001).

³ Naquele ano de 2001, segundo esse casal de autores, o Brasil ficou em último lugar dentre os 36 países avaliados. Nas aplicações mais recentes do PISA o desempenho do Brasil não foi tão diferente. Salomão (2006) na Revista Exame de 27/09/2006 em reportagem intitulada *O preço da ignorância*, diz que estudos promovidos pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE revelam que “O Brasil apresenta os piores indicadores na área de educação comparado a países emergentes que figuram como seus competidores internacionais”. Dentre essas taxas negativas destacam-se 13% da população analfabeta acima de 15 anos, a média de 5 anos de escolaridade da população, apenas 9% de técnicos e profissionais com curso superior, 21% de repetência no Ensino Fundamental, média de 2,9 (em escala de 1 a 7) na qualidade do ensino de ciências e de matemática.

No Brasil, a formação de professores recebe novo direcionamento na década de 1990, em razão de se ter difundido, em muitas áreas, assim como na educação, a idéia de que o conhecimento se tornara o principal fator da produção. Em outras palavras, isso era a fundamentação, na “Teoria do Capital Humano”⁴, de um discurso que orientou a formulação das diversas políticas governamentais de qualificação profissional (VIEIRA; MORAES, 2006).

Em decorrência dos compromissos que o governo brasileiro assumiu na Carta de Jomtien⁵, passou então a programar políticas para a educação, como na aprovação da LDBEN nº. 9.394/96, que, em seu art. 87, parágrafo 4º, determinou que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Esse dispositivo legal – hoje revisto –, juntamente com outras orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), colocou, durante a referida Década, a discussão vigente sobre a formação de professores na perspectiva de modificações nos modelos de formação docente.

Outro elemento legal que se precisa destacar neste estudo é que, a partir da referida LDB, a educação a distância deixou de ser um projeto experimental, um projeto “peregrino” (LOBO NETO, 2000, p. 9) e passou a ser considerada legalmente como uma das estratégias de ampliação e acesso à educação. Isso se encontra na LDB, em seu art. 80, no Título VIII: Das disposições Gerais, onde se afirma que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E afirma, mais adiante, no § 4º, que “A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais e [...] concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas”.

Atualmente, no que tange à utilização da EAD para fins de escolarização formativa, há uma discussão calorosa, superando-se a conhecida classificação das gerações da EAD, que vão desde a utilização de escritos conduzidos por mensageiros na Grécia antiga até os correios, o rádio, as fitas cassete e a TV. Contudo, há uma vertente de EAD que critica

⁴ As orientações de cunho neoliberal determinam um redirecionamento educacional balizado na reedição da Teoria do Capital Humano de Schultz. Essa teoria econômica, tendo influenciado a princípio no período desenvolvimentista, afirma que a educação é um bem econômico a ser consumido: “a escola se reduz à formação dos 'recursos humanos' para a estrutura da produção” (BIANCHETTI, 2001; OLIVEIRA, 2000; ARAPIRACA, 1982). Esta corrente propõe, então, a mercantilização da educação.

⁵ Essa Carta é resultado da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, em março de 1990, convocada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial. De acordo com Oliveira (2000, p.105), essa conferência pode ser considerada como a maior referência na formulação de políticas governamentais tomando-se como referência a última década do século passado.

contundentemente as características da EAD encontradas nos cursos tele-presenciais oferecidos pela UNITINS / EDUCON.

Essa variedade, inclusive, se nega a empregar o tipo de tecnologia da educação que utiliza um professor ministrando aula pela televisão com apenas dez minutos para esclarecimento da dúvida de milhares de alunos. Ela tem sido chamada de educação neoliberal pelos defensores dessa nova vertente da EAD denominada de “educação *online*”, que admitem não haver (SILVA, 2006; SILVA e SANTOS, 2006). Tal afirmativa “[...] dúvida que o futuro promissor é a educação online”, se fundamenta no fato de que essa modalidade educacional, agora potencializada pelas tecnologias digitais da cibercultura, na sociedade da informação, se constitui em novo ambiente comunicacional em tempo real entre professor e alunos (por exemplo). Por outro lado, ela surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores como elemento principal para dar suporte a trocas e à memória da humanidade.

A educação *online* (o computador e a internet) valoriza o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e foi engendrada a partir do início da década de 1980, mas evidenciada efetivamente no início do século XXI. Nessa perspectiva, um aluno da EAD que usa a televisão como centro do processo, como é o caso do tele-presencial, está vendo e ouvindo o professor em tempo real, mas está também infoexcluído, em razão de que não há interação completa. Nessa perspectiva, a educação *online* se coloca como novo elemento socioeconômico-tecnológico cuja característica geral não se assenta mais em propriedades da tradicional EAD, como a mídia de massa ou a centralidade da produção fabril, evidenciada na valorização dos traços taylorista/fordista⁶ da produção em série encontrados nos anteriores programas de EAD.

Na opinião de Sousa (2004, p.21), ao analisar as contribuições de Castells,⁷ tornou-se possível uma sociedade informacional porque “[...] a tecnologia da informação fornece a base material de informação/conhecimento [...]”. Segundo o mesmo autor, na perspectiva analítica da passagem do século XX ao XXI, o irromper da sociedade

⁶ Dias (2004) define o taylorismo como um modelo de organização “científica” do trabalho pautado na premissa da superação fundamental entre a criação e a execução do trabalho, implicando planejamento dos tempos e movimentos das atividades do processo produtivo, através de uma gerência “científica” do trabalho.

⁷ Manuel Castells nasceu na Espanha em 1942, sendo catedrático de sociologia e planejamento urbano e regional na Universidade da Califórnia, Berkeley. Dentre a sua produção mais conhecida, se destaca a trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Sendo o que os três volumes são: *A sociedade em rede, o poder da identidade e fim de milênio*. Esses volumes são dedicados especificamente ao esclarecimento da dinâmica econômica e social da nova era da informação; ao exame de tendências conflitantes atuais, que são a globalização e a identidade. Por fim, o terceiro volume se aplica na compreensão dos processos de mudança social global induzidos pela interação entre redes identidade.

informacional se caracteriza pelo desenvolvimento de uma nova lógica organizacional estreitamente relacionada com o processo de transformação tecnológica.

No campo da EAD, em que a utilização de maquinaria tecnológica não tem se constituído na composição da sociedade informacional, Demo (In: Silva, 2006) critica o foco instrucionista e linear de vários programas, quase sempre reduzidos a meras aulas reprodutivas, e sugere que, no que diz respeito à educação *online*, por se tratar de um mundo incrivelmente rico, não faz sentido apenas reagir ou aderir, mas sim participar criticamente.

Atualmente, no Brasil, vários estudiosos e universidades já estão se posicionando sobre o assunto, a exemplo da UNICAMP, da USP, das PUC (SP e RJ), da UFBA, da UnB, da UERJ, da UFMS dentre outras. Nessa perspectiva, entende-se que já está estabelecido o local para se travar um caloroso e profícuo debate científico, de modo que vale a pena trazer para o centro da discussão alguns elementos pertinentes para se participar efetivamente dela.

As mudanças antes e após a implementação da nova LDBEN, relacionadas às reformas educacionais, inclusive com a possibilidade da utilização de EAD para a formação inicial docente, vêm acontecendo sob influências da implementação de reformas no Estado brasileiro em vários níveis. Elas são motivadas no contexto de um movimento mundial denominado de reestruturação capitalista de teor neoliberal⁸ e são congeminadas na observância das orientações dos organismos internacionais de maior envergadura, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Considerando-se uma visão regional das mudanças, observa-se que essas reorientações não estavam circunscritas apenas ao Brasil, mas foram implantadas em toda a América Latina e Caribe e modificaram o quadro educacional numa perspectiva de política focalizada em várias áreas. Dentre estas, relacionam-se aqui as políticas de formação em serviço e a de formação de professores com a utilização da EAD. Analisando-se a necessidade histórica de formação e qualificação docente, destaca-se um dos traços que se salienta nessa política é o aligeiramento da formação, o que nos leva a questionar a propriedade da mesma, em face dos desafios que o quadro educacional brasileiro (e tocantinense) apresenta, tais como o baixo desempenho discente nas avaliações nacionais e

⁸ Política neoliberal é entendida como um movimento organizado por intelectuais que preceituaram os fundamentos conducentes de um novo liberalismo, assentado de acordo com os valores do liberalismo clássico do século XVIII e que, no fim do século XX, apropria-se de uma nova configuração político-ideológica, mas que, *a priori*, não excede consideravelmente os princípios conservadores do capitalismo. Na compreensão de Anderson (1995), ultimamente o neoliberalismo vem auferindo sustentação político-econômica além de dar suporte a ações governamentais enquanto direção possível para o enfrentamento da crise produtiva capitalista. Entretanto, esse ideário vem sendo engendrado desde o pós-guerra, para enfrentamento da política evocava a perspectiva de desenvolvimento conduzida pelo Estado de Bem-estar, referenciando as idéias keynesianas.

internacionais, os altos índices de analfabetismo, inclusive o funcional, a distorção idade-série, a evasão e a repetência escolares.

Na persistência desse círculo vicioso, no qual se verifica uma interdependência entre a qualidade da Educação Básica e da formação de professores, ressalta-se a pertinência da observação de Raposo (2006), quando essa autora afirma que, na efetivação de uma análise na qual se veja a escolarização como processo de formação docente inicial e suas implicações, toda escola passa a se configurar como uma oficina de formação de professores na medida em que os métodos de ensino não são desvinculados dos conteúdos no processo de aprendizagem, daí o porquê de todo escolarizado ser, potencialmente, um professor.

Nessa perspectiva, reafirma Raposo (2006, p.250), que, para desfazer-se do determinismo e buscar possibilidades de superação dos problemas da educação brasileira, é preciso perceber que a “Educação Básica de baixa qualidade é a base de formação do futuro professor, que sem a devida competência, ingressa nos cursos de licenciatura e retorna à referida Educação Básica”.

Concomitantemente com a reforma educacional, tem-se conhecimento de estudos que dão destaque à formação e profissionalização do professor como potencialmente capazes de melhorar a qualidade do ensino. Dentre esses trabalhos, destacam-se os Pimenta (1999), Guimarães (1992; 2001), Lima (2001), Loureiro (1999), Sacristán e Pérez Gomes (2000), Garcia (1999), dentre outros.

Nessa perspectiva, esses estudos apontam para a necessidade de se repensar a formação inicial e contínua tendo como eixo de análise as práticas pedagógicas. Percebe-se nos discursos da reforma educacional no Brasil e em outros países latino-americanos, uma apropriação desse ideário formativo, conclamando o professor a assumir a dimensão profissional de seu trabalho, em contraposição à visão de sacerdócio (BRASIL, 2000, p. 35).

Dialeticamente, verifica-se que a legislação, especialmente a LDBEN, em sua promulgação deu muita flexibilidade, ao permitir que se formassem professores em cursos de qualidade duvidosa, como é caso dos cursos de Normal Superior mantidos pelos Institutos Superiores de Educação (ISE) (Art. 63 – Lei nº. 9.394/96). Os cursos e programas mantidos pelos ISE não precisariam ter mais de 10 % de professores com titulação de mestres e doutores, nem fazer pesquisa, visto que se configuraram como cursos profissionalizantes (CNE/C.P. Parecer nº. 115/99). Essa abertura na legislação possibilitou a muitos governos e empresários do ensino a criação desses cursos para baratear custos e atender às determinações legais para habilitar professores em nível superior. As conseqüências disso já

são conhecidas: a privatização desenfreada do ensino, o aligeiramento da formação docente, a substituição da formação pela simples capacitação técnica de como ensinar.

Com essa configuração, o tema formação de professores se coloca no cerne de muitas discussões, evidenciando a necessidade de pesquisar a política de formação docente via EAD. Dessa forma, tem-se o objetivo de estudar as contribuições do Curso Normal Superior na Modalidade Tele-Presencial para a formação de professores no Tocantins. Esse curso foi oferecido via EAD como resultado de um convênio efetuado em 2000 entre a UNITINS e a EDUCON.

CAPÍTULO I

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO TOCANTINS: abordagem da realidade educacional e dos estudos propostos

1.1 Caracterização histórico-geográfica

Pesquisar a respeito do Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial oferecido pela EDUCON/UNITINS deve vir acompanhado de elementos elucidativos da inter-relação de circunstâncias que acompanham tal fenômeno. Isso significa contemplar algumas informações mais gerais a respeito do contexto no qual está inserida esta parceria, envolvendo uma explicitação de cunho histórico e com alguns elementos da realidade educacional, mesmo que nesta abordagem não se contemple uma pesquisa de campo. O entendimento que justifica esta breve caracterização é de que, como a parceria UNITINS/EDUCON surgiu no Tocantins, mas ultrapassou em muito suas fronteiras, espera-se que esta pesquisa possa servir de suporte para posteriores pesquisas em outros entes federados, os quais, certamente, precisarão se apropriar dos elementos contextuais respectivos, bem como de algum referencial bibliográfico produzido por estudiosos.

Assim, o estado do Tocantins surgiu em 1988, de uma divisão do antigo norte goiano. Porém, datam do século XIX as primeiras tentativas de desmembrar essa região do referido estado, em razão do abandono que sofria por parte da classe dirigente. De acordo com Cavalcante (apud PINHO 2004, p. 47),

[...] quando o norte reclamava o conserto de suas estradas, quando o norte implorava a criação de **salas de aula para colocar seus filhos**, esse mesmo governo, que pode gastar inutilmente contos e mais contos de réis, tem, para o norte, esta resposta invariável – “não há dinheiro”. (grifo da autora).

Mas somente com as atividades da Assembléia Nacional Constituinte instalada em 1987 se materializaria a criação de novos estados. Ainda segundo Barbosa (apud Pinho (2004, p. 50), a elite do norte goiano, tida como desprezada, demonstrava que a necessidade de autonomia se justificava pelo abandono a que era submetida aquela região pela capital. Com isso, “[...] a culpa do atraso ou do abandono da região era atribuída às suas elites políticas”. De acordo com Aires (apud Pinho, 2004, p.51

A utilização das diferenças regionais apresenta o norte como o irmão pobre e abandonado, e o sul como o irmão rico. Essas diferenças tornaram-se então uma invenção das elites que lutam em prol da criação do novo estado, um movimento articulado pela classe política representante do norte goiano. [...] A massa

considerada excluída, que é a população do norte goiano, incorpora a ideologia da classe política, a mais interessada no surgimento e na autonomia do novo território.

Na data de 5 de outubro de 1988, foi criado o estado do Tocantins, juntamente com a promulgação da Constituição Federal. Em primeiro de janeiro de 1989, é instalada a capital provisória na cidade de Miracema do Tocantins, enquanto se construía a capital a aproximadamente 70 quilômetros de distância. Na data de primeiro de janeiro de 1990, a cidade de Palmas se torna a capital do estado, de forma definitiva.

Assim surge o Tocantins, separado do restante do estado de Goiás e com uma herança negativa em relação à presença do Estado na implementação de políticas públicas em praticamente todas as áreas, inclusive saúde, segurança, moradia, educação, dentre outras. Essa unidade da federação possui uma extensão territorial de 278.420 km² e está inserida na Amazônia Legal, situada na região Norte. Faz limite ao sul com Goiás; ao norte, com o Maranhão; a oeste, com os estados do Mato Grosso e Pará e ao leste com o Maranhão, Piauí e Bahia. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2005, o estado contava com uma população total de 1.305.708 habitantes. O mapa⁹ abaixo possibilita uma melhor compreensão da situação geográfica do Tocantins:



⁹ Fonte: <http://www.wikipedia.com.br> acesso em 15 de dezembro de 2007.

1.2 Aspectos da realidade educacional e dos estudos propostos

A respeito dos dados educacionais, convém que se comece a analisar as informações em torno do ano 2000, em razão de que foi nessa data que o Curso Normal Superior na Modalidade tele-presencial foi projetado e implantado.

De acordo com o Censo Escolar da SEDUC-TO de 2002, o quantitativo de escolas no estado era de: 567 unidades da rede estadual; 1.740 da rede municipal; 149 da rede particular; e apenas uma escola federal, perfazendo um total de 2.457 unidades escolares. Quanto à existência dessas escolas na área rural, a rede municipal possuía 1.313, a rede estadual possuía 154, a rede particular 4 escolas e, por último, havia uma escola federal na zona rural.

Relativamente às matrículas na Educação Básica, no ano de 2.001, havia 407.262 alunos matriculados, os quais estavam distribuídos num quantitativo de 43.458 na Educação Infantil; 297.561 no Ensino Fundamental e 67.859 no Ensino Médio. Desse total de alunos matriculados na Educação Básica, 238.248 pertenciam à rede estadual; 146.420 estavam na rede municipal; 23.840 na rede particular e 370 na escola federal.

Segundo o Censo do IBGE de 2000, havia uma população analfabeta com dez anos ou mais da ordem de 152.718 habitantes, que perfazia um total de 17,2%. Nesse mesmo ano, segundo a SEDUC-TO, o índice de evasão no Ensino Fundamental foi de 11,3% e no Ensino Médio foi de 14,4%.

No que diz respeito ao Ensino Superior com a criação do estado, em 1988, de acordo com Moretz-Sohn (*apud* Pinho, 2004, p.59), foi realizado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), em 26 de setembro de 1989, um debate em Araguaína, onde foi lançado o “Movimento pró-criação da Universidade do Tocantins”. No período compreendido entre 28 de setembro e 1º de outubro de 1989, foi realizado o II Seminário sobre Ensino Superior no Tocantins, no auditório da Faculdade de Filosofia de Porto Nacional. Nesse encontro, formou-se uma comissão da qual faziam parte professores de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, com o objetivo de elaborar o Estatuto da Universidade do Tocantins.

Dessa forma, foi criada a UNITINS, no dia 21 de fevereiro de 1990 pela promulgação do Decreto Nº. 252/90, tendo sido autorizada a funcionar pelo Decreto Nº. 2.021 de 27 de dezembro de 1.990, e instalada ainda em dezembro daquele mesmo ano, em Miracema do Tocantins.

Analisando-se a realidade educacional no aspecto relativo ao quantitativo de docentes não habilitados, deve-se entender que esse termo faz referência ao profissional que atua na primeira fase do Ensino Fundamental, porém sem formação em magistério de nível médio ou licenciatura de nível superior, preconizada pela legislação competente para o pleno exercício do magistério. A escolha desse segmento se explica pelo objeto desta pesquisa, que é o Curso Normal Superior com habilitação para a docência da 1ª a 4ª série.

De acordo com Pinho (2004, p. 76), a formação em nível superior, no ano de 1996, era insignificante, com um percentual de apenas 1,7% de professores com essa habilitação, sendo que 57,9% possuíam formação em magistério – nível médio. Já 35,4% eram de professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental, muitos dos quais nem haviam completado esse nível de ensino (cerca de 19,8%).

Segundo a autora, em 2002, o índice havia melhorado, mas ainda carecia de uma política de formação. Naquele ano, apenas 4,2% dos professores atuantes no ensino de 1ª a 4ª série não possuíam o Ensino Fundamental completo e o índice dos professores que já haviam conseguido formação em nível superior chegava a 6,9%, enquanto o percentual dos que possuíam o magistério completo chegava a 77% .

É nesse contexto que surge, no Tocantins, a política de formação docente para atuação no primeiro segmento do Ensino Fundamental, materializada na parceria entre a UNITINS e a EDUCON, que passavam a oferecer o Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial.

Na compreensão de alguns estudiosos das políticas de formação docente, a graduação, como o fundamento da formação profissional, deve estar atrelada à pesquisa pedagógica, à pesquisa participativa entre escolas e universidade, bem como à pertença de muitas habilidades e saberes, dentre eles os disciplinares, os saberes científicos que embasam a profissão, os experienciais e os curriculares, os quais trazem autonomia ao profissional quando bem articulados. (IMBERNÓN, 2004; SCHÖN, 1992). É nessa perspectiva que Melo (2004) afirma que a pesquisa assume posição indispensável, por possibilitar ao professor planejar, agir, observar e refletir.

Assim, de acordo com a autora, a investigação vem preenchendo espaço importante no processo de formação de professores da educação básica, não só pela apropriação de resultados de pesquisas realizadas por pesquisadores acadêmicos para a compreensão do cotidiano escolar, como também pela produção de conhecimentos por parte do próprio professor, relativos à sua prática educativa. Com isso, a pesquisa torna-se

elemento basilar, que viabiliza a superação da mera transmissão do conhecimento produzido para se tornar instrumento de mudança nas práticas educativas.

Esta dissertação aponta que a implantação do Normal Superior tele-presencial busca a melhoria dos indicadores educacionais relacionados ao item “titulação do quadro”, mas ressalta elementos adversos que precisam ser analisados sob o prisma da contradição dialética, tais como a efetividade dessa política de formação, qual a concepção de política educacional de formação que o estado do Tocantins adota, apontando os limites e as possibilidades do referido modelo formativo. Destaca-se que o entendimento desse processo incorre na compreensão histórica das relações de política de Estado, num contexto socioeconômico maior. Significa também entender os processos de formação no Brasil e na região pesquisada inseridas no processo de reestruturação capitalista mundial.

De acordo com as orientações do Projeto de Implantação do Curso de Graduação Normal Superior na Modalidade Tele-Presencial (VEJA ANEXO 2), sua política de formação tem por objetivos gerais: contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado do Tocantins; possibilitar a habilitação e certificação de professores que atuam nas redes de ensino sem que os mesmos se afastem total ou parcialmente das atividades cotidianas de ensino; possibilitar a implantação em caráter permanente da modalidade presencial remoto com tutoria local no âmbito de atuação da UNITINS; e criar uma infra-estrutura que possibilite a implantação da EAD, visando ao aprimoramento constante dos professores da rede de ensino pública e privada.

Na Justificativa do referido Projeto (p. 18), afirma-se de que o estado do Tocantins, então com apenas 10 anos de existência e oriundo de uma região abandonada pelo antigo estado de Goiás, criou escolas em todos os municípios tocaninenses. Uma vez feito isso, depara-se com o desafio de “habilitar 8.000 pioneiros da educação que laboram nas escolas desta região da nação brasileira sem a educação formal de um curso superior”. Isso se verifica apesar de já haver um esforço da UNITINS, nos seus 10 *campi*, que atendiam na época 5.000 alunos, dentre os quais 4.000 estavam nas licenciaturas e nos bacharelados, e possuindo ainda 900 alunos em regime especial, que se licenciariam em Letras, Matemática, Biologia, História, Geografia e Pedagogia. E mais: seriam abertas outras 900 vagas em regime especial no segundo semestre de 2000, inclusive para o Normal Superior e Ciências.

A habilitação desses 8.000 “pioneiros da educação” tocaninenses se daria através do Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial, com o oferecimento de 4.000 vagas no primeiro semestre de 2001 em circuito fechado de televisão, em 100 tele-salas distribuídas em 62 municípios espalhados no ente federado mais novo do país, ao preço módico anual de

R\$ 1.068,00 divididos em 12 parcelas de R\$ 89,00 através de desconto automático em conta corrente daqueles clientes cativos, professores leigos em serviço e “*pioneiros da educação*”.

A UNITINS era a única universidade pública e gratuita com início de suas atividades em 1.990, e que, como primeira tentativa de privatização, passou a cobrar mensalidades a todos os calouros a partir de 1.998. (Observa-se que, naquela época não havia a UFT – Universidade Federal do Tocantins).

Adicione-se aqui que no ano de 1999, houve a arquitetura de um plano de centralização dos cursos nos maiores *campi* e fechamento dos *campi* mais distantes, inclusive o de Tocantinópolis. Nessa época, esteve-se na coordenação de um movimento popular denominado de “Fórum em Defesa da Permanência do *Campus* de Tocantinópolis”, o qual foi exitoso em seu intento. Acrescente-se também aqui que o governo estadual através da Lei 1.126 de 1º de fevereiro de 2.000 transformava a UNITINS em “pessoa jurídica de direito privado, mantida por entidades públicas e particulares, com apoio do Governo do Estado [...]”. Ato este que possibilitava a privatização total da UNITINS, mas que sob intensa atividade estudantil e popular denominado de movimento *SOS UNITINS* foi revogado aos 29 de maio de 2.000 pela Medida Provisória nº. 83.

Há que se esclarecer no Tocantins, na implementação da UFT – Universidade Federal do Tocantins, que teve início em 2001, houve inicialmente um processo de “federalização” da UNITINS com transferência dos cursos, estrutura física, e disponibilização de funcionários estaduais em forma de prestação de serviço porque o Estado estava interessado em que se implementasse a UFT nas características de pública e gratuita.

Esse ato de “doação” do Estado em relação à implantação da UFT se revelou como parte de um plano para desobrigá-lo da gratuidade com o discurso de que já se possuía uma universidade pública e gratuita – que era a aspiração do movimento *SOS UNITINS*.

Assim, o que fora “dado” pelo Estado com uma mão, fora tomado da sociedade com a outra porque a partir de então a UNITINS expandiu suas atividades em todo o Estado e em outros entes federados, na ministração de vários cursos na Modalidade Tele-Presencial e com cobrança de mensalidade. (Esse movimento do Estado foi previsto por algumas lideranças do Movimento, mas por questão de não se tratar do foco do nosso estudo, não convém tratar aqui).

Com isso, no que diz respeito a oferta de ensino superior, o Estado sucumbe á lógica do mercado, o conhecimento deixa de ser um bem público mais acessível e a universidade se torna mercadoria (SANTOS, 2004), completando assim a “conjugação do verbo privatizar” (GENTILI, 1998) a educação superior no Tocantins (por parte do Governo

Estadual) no tempo pretérito e presente, sendo que ainda se alimenta o sonho de um tempo futuro bem diferente.

Sabe-se que paralela a mercantilização da educação, há uma enorme força para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Nessa perspectiva, do ponto de vista dos liberais, a educação institucional existente é vista como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, despontam discursos que lograram respaldo no campo da formação docente. No contexto da efervescência neoliberal, a formação docente paulatinamente fundamentou-se no discurso da aprendizagem por competências, em concomitância com os paradigmas da qualidade total e da teoria do capital humano. Esses referenciais reduzem os espaços formativos, pois privilegiam a racionalidade técnica evidenciada nos currículos dos cursos de formação inicial nos quais são acatados, visto que não se fundamentam em aspectos basilares de uma boa formação docente tais como: a conscientização político-filosófica e crítico-reflexiva do professor em formação, a formação continuada, o exercício da profissão, a pesquisa do trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa entre professores-formadores e professores-alunos (IMBERNÓN, 2004; RAMALHO, 2003; TARDIF, 2002).

De acordo com Freitas (2002), fica evidente que as orientações dos organismos internacionais enfatizam o Ensino Fundamental e a formação docente em detrimento de outros níveis de ensino. Nessa lógica, os planos educacionais brasileiros nos anos 1990 obedeceram a essas diretrizes em vista de que implementaram políticas compensatórias, no intuito de alcançarem resultados de curto prazo nesses segmentos. Relacionem-se aqui as Leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei Nº. 9.424/96 - FUNDEF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Nº. 9.394/96 - LDB), o Plano Nacional de Educação (Lei Nº. 10.172 - PNE), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e outras mais.

Em consonância com esse discurso, Kuenzer (1998) aponta várias configurações debilitadas dessa reforma educacional. Dentre essas configurações fica claro o interesse dos idealizadores na educação geral oferecida pela escola que ajudará na qualificação da mão-de-obra para o atendimento das necessidades mercadológicas, o que evidencia a importância da produção capitalista. Assim é que essa debilidade da reforma afeta diretamente a formação de professores no que diz respeito à efetivação de políticas de formação baseadas nas técnicas, com valorização do imediato, do aplicável, útil e encaminha à formação do professor

produtivo que se adaptou ao princípio do aprender a fazer. Na mesma lógica, essa política de formação se apresenta como política social compensatória, pois sucumbe ante as questões da relação trabalho e capital, sendo que é desse lugar que se entende a operacionalização da política de formação de professores em serviço, que se apresenta justamente como instrumento focalizado que tem a pretensão de combater as conseqüências da reengenharia do trabalho e do capital, com posicionamento óbvio em favor do capital.

Na perspectiva da análise da relação capital e trabalho na formação de professores na modalidade tele-presencial que a UNITINS/EDUCON efetivam, remete ao entendimento de que ocorre um ataque capitalista na consolidação de uma mudança na natureza do processo de acumulação porque há um retorno para a exploração extensiva do trabalho por meio da extração do que lembra a “mais-valia” relativa tanto do professor formador quanto do professor em formação. Na análise de Braverman (1981) isso ocorre quando existe a flexibilização do trabalho externado na fragmentação da sua estrutura organizacional. No caso do professor formador que usa a televisão para ministrar aula para milhares de alunos, ocorre um processo de expropriação, pois associado ao seu labor está a utilização de instrumentos de trabalho, de incessantes inovações tecnológicas a fim de que através dessas mudanças técnicas seu tempo de trabalho socialmente necessário seja reduzido (BOTTOMORE, 2001). Entende-se que nessa perspectiva, as relações mercadológicas buscam a exploração do potencial inerente à força de trabalho humana, pois é isto que rende maior excedente e assim um maior lucro para o empresariado. Convém que se ressalte outra faceta perversa de capitalismo neoliberal grassante nessa política de formação no Estado do Tocantins, que se refere ao caso do professor em serviço (e aluno do Tele-Presencial) que precisa retirar do seu baixo salário o pagamento de sua mensalidade em razão de que o Estado transferiu a responsabilidade da formação docente para o próprio professor. Esse fato ratifica que um traço marcante dessa política de formação assume seu caráter neoliberal quando engendra uma redefinição do capitalismo como uma luta contra o direito a educação de qualidade em nível superior oferecida pelo estado, principalmente no fundamento da educação básica.

Ademais, tendo-se como base algumas declarações relativas às condições financeiras do Tocantins feitas pelo atual governador Marcelo Miranda em entrevista à Revista *Isto é* de 22/3/2006 na qual fica claro que o estado dispõe de recursos, posto que se pesem algumas declarações do tipo que

[...] a folha de pagamento dos 45 mil servidores estaduais consome 33% do orçamento, bem abaixo dos 60% admitidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal. A economia local, no ano passado cresceu 15%, contra 2,3% de aumento do PIB

nacional. Suas exportações chegaram a 26 países e atingiram US\$ 14,3 milhões, enquanto houve apenas US\$ 14,3 milhões de compras externas. Com 1,1 milhões de habitantes, a capital Palmas é, hoje, a cidade brasileira que mais cresce [...] Aqui, um médico da rede pública, por 40 horas de trabalho semanal, chega a receber R\$ 9 mil por mês. Não temos bolsões de miséria. Estamos atraindo os migrantes com o perfil da nossa classe média. [...] nos últimos anos, abrimos o mês de janeiro com o dinheiro em caixa para pagarmos o funcionalismo até o final do ano, com décimo terceiro e tudo. [...] Para programas de infra-estrutura, conseguimos um empréstimo de US\$ 100 milhões do Banco Mundial e, neste momento, estamos obtendo outros US\$ 125 milhões no banco italiano [...] Precisamos construir pontes, abrir mais estradas, ampliar o saneamento. Nossa vocação é crescer.

Diante destas declarações alvissareiras de robustez financeira, convém que se pergunte se a formação de professores da primeira fase do Ensino Fundamental mereceria receber financiamento pleno do estado ou se o dinheiro arrecadado pelos professores em serviço (e alunos do tele-presencial) ajuda a compor este superávit? Será que esta vocação para o crescimento não contempla uma educação de maior qualidade?

Entende-se que os problemas da Educação Básica do Tocantins são semelhantes, em grande parte, aos da Região Norte e Nordeste, e em alguns aspectos aos de todo o país: altos índices de evasão e repetência, baixo índice de aprendizagem nas avaliações do Saeb, dentre outros. Para ter-se uma visão mais adequada, citam-se aqui os resultados de algumas avaliações mais atuais. O site INEP anunciou que o desempenho médio em nível de Brasil ficou em 36,90 na parte objetiva da prova do Enem 2006. Já o desempenho do Tocantins nessa avaliação ficou em 30,76 e se constituiu na menor média do país. No que diz respeito à redação, a média/Brasil foi de 52,08 e o Tocantins ficou com 45,96 ganhando apenas de Roraima. O mesmo site revela que dentre 26 estados avaliados em 2005 mais o Distrito Federal, tomando-se como referência a quarta série nas disciplinas de português e matemática o Tocantins ficou em 20º lugar.

Tecendo um comentário no Jornal Nacional a respeito dos resultados negativos das avaliações do SAEB 2006, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, afirma que “As notas baixas são consequência do ensino fraco que os alunos tiveram nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É muito difícil você ter a chance de se recuperar. Por isso que os anos iniciais do Ensino Fundamental são a chave da qualidade da Educação”.

Em concordância com a posição do ministro, está o Relatório da UNESCO (2003, p. 158-159), o qual afirma que é no estágio

[...] inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. O professor, nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. [...] Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias

fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Em relação à realidade tocantinense, a análise supra citada se enquadra perfeitamente bem em função de que a política oficial do Estado do Tocantins para a formação de professoras/es de 1ª a 4ª série tem se dado desde o ano 2000 através do Normal Superior na modalidade Tele-Presencial (VEJA ANEXO 2). O curso tinha carga horária estabelecida em 3200 h/a que deveriam se completar em seis períodos, sendo ministrado via televisão com cobrança de mensalidade aos alunos. Isso foi possibilitado por meio de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação, a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e a Educação Continuada Ltda (EDUCON). O convênio foi assinado em 2000, mas as aulas tiveram início em 2001.

Para que se tenha uma visão mais próxima do real, das 1.920 vagas oferecidas em 2001 em parte dos municípios na região do Bico do Papagaio¹⁰ (MILHOMEM, 2006, p. 255), apenas 1.370 foram preenchidas (percentual de 71% de preenchimento). Entre os alunos matriculados apenas 1.083 se formaram (percentual de 79,05% de conclusão). Dos graduandos, apenas 695 atuam educação (percentual de 64,17% de atuantes). (VEJA ANEXO 3 – A e B). Comparando-se o total de formandos em exercício profissional (695) com a quantidade de vagas ofertadas (1.920), encontraremos um total de 36% de eficácia em relação ao número inicial de vagas ofertadas. Ora, esses dados precisam ser refletidos até porque se trata de uma política pública de formação de professoras/es para uma das etapas mais importantes da formação escolar. Segundo Zuin (2006, p. 946), ao comentar sobre os índices de evasão dos cursos promovidos através da educação a distância, afirma que “É verdade que os altos índices de evasão não são “privilegio” dos programas de educação a distância, porém tal fato não pode mitigar a relevância de se investigar as razões objetivas e subjetivas deste fenômeno”. Blikstein e Zuffo (2006, p. 37) ao analisarem as altas taxas de evasão de alguns cursos de educação a distância, afirmam que “A realidade , entretanto, era que os cursos tinham evasão altíssima e, quando eram de boa qualidade e contavam com 100% de

¹⁰ O Bico do Papagaio é a região do extremo norte do estado do Tocantins, assim denominada em razão de sua configuração parecer-se com um bico de papagaio. Está localizada entre as bacias hidrográficas dos rios Araguaia e Tocantins. A região envolve 25 municípios e totaliza uma área de 15.852,60 km². Os municípios são os seguintes: Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguaatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Riachinho, Sampaio, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins e Tocantinópolis.

frequência, custavam o mesmo ou mais que seus equivalentes presenciais, a não ser que a escala fosse enorme [...]”

Com essa lógica, no entendimento de Veiga (2002), com a subsunção do trabalho pelo capital fica evidente uma fragmentação que pressupõe um novo modelo organizativo pautado no incremento de terceirizações, do aumento de atividades que, necessariamente, não elevam os salários, de contratos temporários, da diminuição da quantidade de mão-de-obra bem como da redução dos custos com os trabalhadores, devido ao significativo aumento das tecnologias modernas introduzidas nas maquinarias (robótica, informática, eletrônica etc.) e da desestabilização dos direitos trabalhistas.

Na adoção governamental da modalidade tele-presencial onde uma universidade estadual (UNITINS) em convênio celebrado com uma empresa prestadora de serviços na área da educação (EDUCON) se constitui como única política de formação de professores para a primeira fase do Ensino Fundamental, vê-se claramente que se cumpre o escopo neoliberal em que, por medidas de enxugamento do aparelho estatal, foi efetivada uma prática que se constituiu em um novo espaço social, vinculado à globalização do mercado ligado à educação.

Nessa perspectiva, a universidade, além de produzir para o mercado, ela mesma se produz como mercado, na visão de Santos (2004). Assim, as transformações ocorridas no âmbito do Estado no plano das políticas públicas de educação demonstram um processo de fortalecimento dos princípios da focalização, descentralização, desregulamentação e privatização dos serviços públicos.

De acordo com Tavares (2005), essa realidade segue uma orientação global do desenvolvimento econômico e parte do pressuposto de que a economia internacional de base neoliberal deve influenciar o campo da econômica, da sociedade e da formação de professores no Brasil, por meio de medidas de desregulamentação no plano dos redimensionamentos constantes da legislação, de focalização com o dispêndio de renda mínima para o atendimento da formação aligeirada (Lei 9.424/96, art.9º, § 2º), de descentralização.

Seguindo a orientação da concepção neoliberal, a política de formação de professores, da forma como vem se desenvolvendo, tem permitido a diminuição dos gastos sociais por parte do Estado o qual responde focalizadamente a questão do ensino superior no Brasil. (SHIROMA, 2000). E onde, segundo Torres (1998) nas orientações capitalistas seguidas prevalece o aspecto econômico baseado na premissa de que a economia internacional deve basear-se no livre mercado, que é o regulador natural da economia capitalista, postulando com isso, políticas sociais de caráter compensatório que resgatem as concepções liberais a partir da livre concorrência.

No que tange ao desenvolvimento institucional de uma programação curricular que no tele-presencial se dá em forma de currículo único e homogêneo, efetivado via TV, simultaneamente para milhares de alunos, mas que na condição de professores em formação com certeza, têm muitas dúvidas e experiências a serem dirimidas e compartilhadas.

No momento histórico em que vários paradigmas são quebrados em tempo cada vez menor trazendo esse momento consigo a marca da flexibilidade, percebe-se a contradição da inflexibilidade curricular imprimida por uma aula única para milhares de pessoas com suas idiosincrasias.

Assim, concomitante ao fato de que o momento histórico exige um profissional polivalente e adaptável, o Curso Normal Superior tele-presencial executa uma formação com características de inflexibilidade curricular, de produção em série e instrucionista aos professores que por sua vez são os formadores de futuros profissionais. Percebe-se nesta prática que este tipo de formação anda na contramão da história uma vez que a linha de produção se flexibilizou ao passar do modelo taylorista/fordista para o modelo ohnoísta¹¹ cujo fundamento está assente na integração produto/consumidor viabilizado exatamente pela automação de base eletroeletrônica sendo que, dialeticamente, a utilização da eletroeletrônica pelo Tele-Presencial em seu aspecto mais retrógrado e conservador.

Em uma análise dialética da relação do egresso do Curso Normal Superior tele-presencial, que por sua vez formará profissionais, vale lembrar Raposo (2006) quando analisa o processo de formação do educador *lato sensu* como elemento intrínseco ao processo de socialização de todo indivíduo, sendo que “a lógica natural de um sujeito é um subconjunto de seus esquemas, ou seja, de uma parte de seu *habitus*” (PERRENOUD apud RAPOSO, 2006). Nessa lógica, ela diz que toda vivência escolar pela qual passa o indivíduo é, sem dúvida, um processo de formação. Assim, no atributo de vivência, que com certeza será reproduzida em maior ou menor escala nos alunos do Curso Normal Superior em estudo, marcas indeléveis deixará essa experiência aos estudantes em formação.

Sobre flexibilização curricular, Cabral Neto (2004) afirma que a mesma é considerada, no atual contexto, como um componente essencial à organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Dessa forma, entende-se também que a flexibilização não deve se circunscrever apenas ao elemento instituinte dos cursos de formação assegurados propositadamente em seus projetos pedagógicos porque se assim se constituir, estará se

¹¹ Referência feita ao principal responsável pela criação do sistema Toyota, o engenheiro de produção Taiichi Ohno, que era admirador do fordismo por sua capacidade de produzir em fluxo, mas criticava suas falhas no que diz respeito ao volume excessivo de estoques que criava e à impossibilidade de produzir diversidade de modelos. (CARMO, 1998).

estabelecendo o privilégio do aspecto legal, estético ou plástico da formação na qual a “maquiagem” se constitui elemento sofismático e formalista.

O autor continua sua construção epistemológica afirmando que temos uma nova forma de integração social no trabalho que traz em si um tipo de racionalidade de caráter sistêmico denominado por Machado (1994) como sistemofatura, cuja nuclearidade está posta na rapidez, intensidade e confiabilidade do processamento da informação, contando como elemento integrador o tempo exigido pelos equipamentos que processam as informações, com a possibilidade de se definir o tempo real para todas as operações, o que significa a garantia de resposta imediata às demandas apresentadas e simultaneidade de condutas.

No atendimento das demandas deste modelo, de acordo com o autor, seria necessário ter abertura, motivação, iniciativa, criatividade, curiosidade, iniciativa, vontade de aprender e de buscar soluções, mas também deveria demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade. Nesse contexto, defende o autor, a universidade, como agência formadora de recursos humanos que atuarão em todos os níveis da sociedade e que deveria enfrentar esses desafios. E, sob essa ótica, a flexibilização curricular assume uma importância central e deveria criar, dentre outras prerrogativas, a possibilidade do aluno participar do processo de formação.

Na análise de Apple (2005), o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, constituindo-se sempre parte de uma tradição seletiva, resultante da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo e como esse conhecimento será repassado.

Assim, um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles” (APPLE, 2005).

Nessa lógica, em que pese à participação e interação efetiva do professor e do aluno na condução das aulas e dos conteúdos, questionam-se quais as reais possibilidades ou limites de interação entre um professor do tele-presencial e a propriedade dos milhares de contribuições que poderiam enriquecer a aula.

Na visão de Silva (2004), uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Assim, as teorias do currículo estariam categorizadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Dessa forma, a partir dos documentos instituidores do tele-presencial,

das apostilas¹² (VEJA ANEXO 4) se poderá chegar mais próximo de como tem se constituído a “realidade” dos professores em formação.

Entendendo-se que o currículo, em todos os seus aspectos que vão desde os elementos instituintes até ao cotidiano, como expressão de um projeto de formação, deveria ser construído na base de um movimento dialético sendo que seu fundamento deveria remeter ao processo do trabalho social. Sendo que o ponto de partida de um currículo compreendido na perspectiva emancipatória, deveria ser a vida cotidiana, e seu final deveria estar ligado na efetivação da pedagogia crítica.

Assim é que se estabelecem alguns fundamentos para as discussões sobre a política de formação de professores. Fundamentos estes que se constituíram em razão das novas exigências, que a partir da última década do século XX, se delinearam idealisticamente na educação com o intuito de regulação na formação de professores, inclusive os docentes em serviço, para tornar o ensino, a escola e o professor afinados com o processo produtivo vigente. Esse discurso tem caráter ideológico e vem sendo negado pela realidade educacional na medida em que a escola não tem alcançado esse objetivo de estar afinada com o processo produtivo, o que pode ser confirmado pelas taxas negativas produzidas pela escola sobre o que já se tratou em outra parte desta pesquisa. Igualmente, destaca-se que a relevância do estudo sobre essa temática se remete à concepção de que a educação se constitui em bem público *sine qua non* para a fundamentação do avanço social, sendo que a educação é um baluarte para a popularização e consolidação dos valores verdadeiramente democráticos essenciais à vida de cidadãos participativos e para a concretização utópica de se ter uma sociedade progressivamente justa e igualitária.

O que foi acatado nesta parte circunscreve o contexto em que se assenta o objeto de estudo, permitindo situá-lo no debate a respeito de seu desempenho para a formação de professores, na medida em se considere que os aspectos anteriormente levantados também são inerentes ao desenvolvimento dessa experiência de formação docente em serviço executada no Tocantins.

Concomitantemente com a política de incentivo à formação de professores, implementada nacionalmente e, considerando a existência de um elevado número de professores em exercício na sua rede pública de ensino sem a qualificação de nível superior, a maioria dos estados brasileiros, inclusive o estado do Tocantins, envidou esforços e executou

¹² A cada semestre o aluno do Curso Normal Superior na Modalidade Tele-Presencial recebe uma apostila com os conteúdos das disciplinas oferecidas naquele semestre. Foram entregues, portanto 6 diferentes apostilas aos alunos em razão de que a duração do curso é de três anos.

projetos para formar professores através da UNITINS, sendo que se deve considerar o fato de que a referida universidade, a única estadual por aqui existente, concentra hoje todas as suas atividades docentes em cursos tele-presenciais, inclusive com cobrança de mensalidades com valores compatíveis ou competitivos com os preços cobrados em cursos semelhantes oferecidos por universidades privadas, tendo-se que considerar ainda que no caso da UNITINS que atualmente oferece cursos nessa modalidade em todos os estados da federação e no exterior para emigrantes brasileiros, o faz em uma relação curiosa de pagamento de seu quadro funcional mantida na folha de pagamento do estado, visto que os mesmos são funcionários do Tocantins, o que remete a uma situação de imiscuição híbrida em relação à natureza da educação e à interpretação do dispositivo constitucional no Art. 3º. ao afirmar categoricamente que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1998). O que nas palavras de Saviani se traduz em que “A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis” (SAVIANI 2000, p. 64).

CAPÍTULO II

AS MODIFICAÇÕES NO ESTADO CAPITALISTA: desdobramentos na política educacional com foco na EAD

A sociedade capitalista atual tem passado por profundas modificações em decorrência do processo de transformação histórico-dialético ao qual tudo está sujeito. Em consequência, as políticas educacionais também têm sofrido modificações pela existência de uma indissociável relação entre a educação e o modo de produção econômica, o que leva às assertivas de que para cada organização econômica e societal, haverá certamente um específico tipo de educação; e que com o advento do capitalismo, o paradigma educacional e suas políticas circundantes foram modificados, sendo que, no modo de produção capitalista a educação tem o propósito de ser um meio pelo qual se promova de maneira geral ou específica o preparo para o mundo laboral. Em acordo com Neves (1999) “Capital e trabalho exigem, pois, do Estado, o desenvolvimento dos sistemas educacionais, cada qual tentando fazer de seu projeto de escola o projeto hegemônico” (p.26).

Nessa perspectiva, entende-se que qualquer crise no capitalismo tem um correspondente ativo nas políticas educacionais com a característica evidente de que a classe dominante, maior beneficiária e que detém os meios de produção, também detém a prerrogativa de articuladora e gerenciadora do trabalho intelectual (SANTOS, 1998). Essa classe envida todo esforço articulatório com a intenção de se perpetuar no controle e continuar na dominação para usufruto individual da produção dos bens, dos serviços, dos saberes e da cultura mundial, inclusive através da defesa de um modelo de educação diferenciada para si, e na implementação de uma educação de qualidade duvidosa para os menos favorecidos economicamente, até porque a uma classe que pretende explorar economicamente não programaria uma educação de qualidade e com características transformadoras ou revolucionárias na sua essência – isso implica em admitir que a educação tenha uma grande participação de transformação ou conservação de uma sociedade além de poder ela mesma, fora das responsabilidades sociais do Estado e nas mãos do setor privado, ser transformada em mercadoria com grande potencialidade para servir ao acúmulo de capital.

Assim, na abordagem que se faz da política de formação inicial de professores via EAD, como política educacional alternativa para combate às desigualdades o que está

presente nos documentos e nos discursos das agências multilaterais, é que as mesmas são influências de uma macro política educacional na América Latina, que, por sua vez, também reflete as orientações advindas dos organismos internacionais. Esses se constituem nos protagonistas principais do capitalismo mundial.

As mudanças ocorridas no capitalismo mundial na década de noventa do século passado implicaram consequentemente em modificações ocorridas no Estado capitalista por influência do ideário neoliberal e da relação ontológica entre Estado e capital (FARIAS, 2001); bem como, implicaram consequentemente em modificações nas políticas educacionais. Assim, segundo Azevedo (2001, p.59-60) deve-se entender que

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isso, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação [...] Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Sabe-se asseguradamente que há influência do desenvolvimento tecnológico nas transformações mundiais em nível de globalização. Nessa perspectiva, afirma-se que a Revolução Tecnológica ou a III Revolução Industrial, como alguns a denominam, é uma condição *sine qua* para a configuração contemporânea do capitalismo mundial, a qual está fundamentada no desenvolvimento científico e tecnológico caracterizada principalmente pelo progresso da informática e das telecomunicações. Essa Revolução Tecnológica traz para a educação diversos desafios (GENTILI, 1995), que vão desde a utilização desses recursos tecnológicos como instrumentos a serem usados pelos profissionais da educação como facilitadores da aprendizagem à substituição desses próprios educadores pela implementação de determinadas modalidades de educação a distância.

É nesse cenário que se concebe o aparecimento de novos modelos econômicos, mais flexíveis que vêm substituindo ou aprimorando o paradigma administrativo científico denominado de taylorismo/fordismo (ANTUNES, 1995) cujo maior objetivo é o de responder aos padrões de acumulação do capital, dando *feed back* às principais economias mundiais. Com isso, pode-se afirmar que essas modificações que aconteceram no âmbito da economia mundial, com especificidade para a produção têm conseqüências diretas nas políticas educacionais e fazem parte de uma ação, na qual, o capitalismo usa de expedientes como a gerência de qualidade total, a globalização, o neoliberalismo, a reedição da teoria do capital humano entre outras, para atingir níveis estratosféricos de acumulação de capital o que, de

acordo com Anderson (1995, p. 9-18), está no interior da reestruturação produtiva ou reestruturação capitalista.

Essas mudanças têm reflexo direto no fazer pedagógico através de modificações dos mais variados matizes nas políticas educacionais, principalmente em países periféricos para o tipo de capitalismo mercantil (SANTOS, 2002) como é o que se apresenta para o Brasil e a América Latina que em decorrência do endividamento externo assume algumas características como a centralidade e prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado. Há também uma nova articulação entre a política e a economia em que os compromissos nacionais caracterizados pela presença do Estado no setor social, são eliminados e/ou substituídos por compromissos com atores globais ou nacionais globalizados.

Com isso, as insuficiências do mercado são supridas pelas agências de regulação que têm sua base no lado aparente do Estado formado pela legitimação do Estado através da democracia burguesa formal (FARIAS, 2001), e que se evidencia claramente na legislação que o Estado produz, o predomínio do interesse individual e da competição em todas as esferas da sociedade (neodarwinismo e neohobbesianismo), a tolerância de grandes desigualdades sociais e a regulação das relações pelo princípio liberal do direito privado.

De acordo com Frigotto (1996), esta sociedade baseada no paradigma de produção flexível busca a construção de um modelo de acumulação pela utilização de inovações técnico-científicas, nos fundamentos dos instrumentos de trabalho, com implicações diretas na produção, na organização empresarial, na gestão, nas relações trabalhistas e na qualificação do trabalhador.

O processo formativo de professores/as da educação básica, que aparece nos documentos dos organismos internacionais tem como um dos seus objetivos a criação de mercado para uma educação superior que estaria nas mãos do setor privado. Fornecendo voz a esse discurso, grande número de intelectuais e instituições tem se preocupado com a educação básica, principalmente pela centralidade que a mesma passou a desempenhar no combate às desigualdades sociais e também pelo fato de que a educação brasileira, em destaque a pública, apresenta tremendos desafios no que diz respeito às exigências de qualidade, inserção humana e combate a pobreza.

Nesta lógica, variadas são as tentativas de resolução desses problemas por intermédio das políticas públicas voltadas para a educação, inclusive a política de formação de professoras/es, principalmente a partir dos anos 90, que são marcados por profundas modificações para o Brasil nos mais diversos aspectos.

Nessa década há a associação de muitos elementos com reflexo na escola. O primeiro deles é a mudança do papel do Estado pautada nos princípios do neoliberalismo com implicações na legislação e conseqüentemente nas políticas sociais, em função de que o Estado tornou-se “mínimo” para a área social principalmente em países periféricos, o que fica claro nos documentos dos organismos internacionais como a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial quando se referem à educação escolar. Outro elemento importante são as influências da revolução tecnológica e suas relações com a EAD em seus mais variados usos, correlacionada à formação inicial de professoras/es especificamente via EAD e sua materialização oferecida pela modalidade tele-presencial no estado do Tocantins.

2.1 As relações do modo de produção com a educação: a função da escola.

No que tange às relações existentes entre a educação e a escolarização formal com o modo de produção das sociedades, entende-se o processo educativo e a escolarização formal como um espaço de disputa em razão de que a educação, desde o seu nascimento, antes mesmo do surgimento dos processos formais de escolarização, já estava relacionada de maneira simbiótica com o modo de produção em qualquer formação social, seja ela de natureza capitalista ou não.

Convém observar-se que quando se fala em educação transformadora e seus sinônimos, é preciso que se atente para o aspecto de idealidade a que está expressão se vincula bem como quais os horizontes ou fronteiras impostos pela relação de totalidade e contradição entre a educação e o modo de produção. A este respeito Marx apud Gomes (1994, p.47) afirma que “[...] de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir-se a mudança das circunstâncias sociais”.

Nessa linha de raciocínio, Gomes (1994, p. 48-50) chama a atenção à implementação dos ideais marxistas relacionados à educação em sociedades socialistas afirmando ser essa análise muito difícil em razão das diferenças de tempo e espaço, mas também por causa da fragmentação das informações sem, contudo não omitir que

[...] há complexas questões relacionadas à democratização educacional. Poderosas pressões econômicas, relacionadas ao crescimento e eficiência, favorecem a meritocracia e desafiam ideais políticos em sociedades não capitalistas. A educação, mais do que a riqueza, parece ter uma capacidade insuspeitada de ser transmitida por uma geração à outra. Portanto, privilégios podem ser criados e perpetuados por meio da escolarização e da educação em geral. Esta é uma advertência para que tais questões sejam cuidadosamente observadas, com base em profundo conhecimento científico das mesmas.

Com isso, afirma-se que a educação em seu aspecto de formação geral (ou específica – quando se trata do caso), está relacionada ao trabalho e à continuidade das sociedades porque pelo processo educativo é que são passados os conhecimentos de geração em geração que darão conseqüentemente continuidade ao processo de autoconstrução e complexificação das sociedades. Assim, pelo trabalho e ação transformadora sobre a natureza, sendo que o homem, ao mesmo tempo em que a modifica, também recebe transformações em razão de que ele é resultado desse devir – o que nas palavras de Marx (2004, p. 211) é dito da seguinte maneira: “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” Entendendo-se que pelos processos educativos é possível criar condições para a sobrevivência e desenvolvimento das sociedades.

Marx (2004, p. 64-65), ao afirmar categoricamente que o trabalho como “[...] criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. E ainda diz mais adiante que o processo de trabalho é condição necessária do “[...] intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (2004, p. 218).

Destarte, quando se fala a respeito da relação da escolarização com o mundo do trabalho entende-se que no decorrer da história das sociedades e com a complexificação dos processos de trabalho e produção foi-se transferindo cada vez mais para a educação escolarizada a função de desenvolver nos educandos as habilidades gerais ou básicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho ou exercício pleno dos ofícios. A respeito dessa relação entre as habilidades gerais que a escola deve desenvolver nos educandos e o treinamento fornecido pelas empresas, a CEPAL/UNESCO (1995, p.121-124) se reporta a relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), o qual faz uma relação entre o funcionamento do sistema educacional, os esquemas de capacitação e o mercado de trabalho concluindo que

[...] não se pode aproveitar plenamente o potencial técnico ou econômico das novas tecnologias sem introduzir, ao mesmo tempo ou em momento anterior, as mudanças necessárias ao âmbito institucional e social – e nesse particular são especialmente importantes os do sistema de educação e capacitação. Comparações efetuadas entre Estados Unidos e Japão chegaram a resultados similares, quais sejam, em síntese, que a melhoria da formação conduz ao uso ótimo das novas tecnologias. Em perspectiva inversa – examinando-se a questão sob o ponto de vista da demanda de recursos humanos – , muitos estudos foram realizados em nível de empresa para

determinar as mudanças nas modalidades de organização da produção atribuíveis à evolução tecnológica recente, e suas repercussões sobre os requisitos educacionais e de formação em geral. (p. 121-122).

Mais a frente, ao falar sobre capital humano e as “As novas exigências educacionais da empresa” afirma que estudos sobre os atuais modos de organização do trabalho nas empresas revelam que “[...] novos requisitos educacionais foram agregados e que eles, por sua vez definem um perfil correspondentemente novo do operário” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 122- 124). Nessa lógica, há sobre o trabalhador, tanto por parte da escola quanto por parte da empresa, uma ação formativa de caráter complementar entre ambas as partes, cabendo à primeira desenvolver a capacidade de

[...] cumprir simultaneamente as exigências de qualidade [...] aptidão para integrar-se numa equipe e participar da organização dos fluxos de produção [...] realizar atividades conceituais [...] maior capacidade de avaliação analítica e manejo conceitual, bem como aptidão para verbalizar e transmitir informações [...] e flexibilidade e a capacidade de assimilar novas normas e situações.(p.124).

O documento da CEPAL/UNESCO ao falar a respeito da contratação de jovens para as instituições financeiras em vários países da OCDE diz que, além da escolarização necessária ao preenchimento do cargo, as empresas encarregam-se de fornecer treinamento, basicamente centrado em três elementos.

O primeiro refere-se à introdução de novos comportamentos, enfatizando as técnicas de comunicação com clientes e com outros empregados, de solução de conflitos e de internalização dos objetivos estratégicos da empresa.

O segundo diz respeito ao conhecimento total dos produtos e mercados específicos da empresa.

O terceiro relaciona-se com o fomento de um enfoque semi-empresarial nos recursos humanos, desde os níveis mais baixos, como fundamento da maior autonomia que se espera dos empregados.

Acrescentando ainda que as empresas buscam capacitar seu quadro no próprio local de trabalho ao mesmo tempo em que tende a aumentar a “[...] pressão sobre o sistema educacional para que transmita conhecimentos básicos amplos e sólidos a toda a população” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.125). E, afirma mais que é de se esperar que a reforma educacional ocupe lugar de destaque na agenda política dos países da região, sendo que como exemplo há as mudanças que já foram efetuadas em países desenvolvidos, cuja temática reformista se baseia primeiramente em uma maior duração da escolarização no sentido de que a “[...] população jovem continue no sistema educacional além da idade obrigatória, refletindo a crescente demanda social por educação” (p.125).

Essa preocupação em articular a educação formal ao mundo do trabalho esteve presente no pensamento marxista. De acordo com Gomes, “[...] a educação politécnica

implica a combinação de trabalho e educação e tem sido interpretada de maneiras bastante diversas”. Segundo este autor, Marx considerava que a articulação entre trabalho produtivo, a educação mental, exercício físico e treinamento politécnico seria importante para a educação socialista. Nessa perspectiva, a eliminação da divisão de trabalho requer a associação do trabalho intelectual e manual, de maneira que “[...] a educação seria encarregada da preparação das pessoas para os novos papéis a elas destinados na sociedade socialista” (GOMES, 1994, p. 48).

É nessa perspectiva que se entende a aplicação a cada três anos pela OCDE do Pisa, que é o teste internacional mais reconhecido globalmente como instrumento avaliador da qualidade da educação. Sendo que nas mais recentes aplicações deste teste internacional, o Brasil vem se destacando pelo acúmulo das últimas colocações. Em acordo com Gustavo Ioschpe em artigo publicado na Revista Veja de 7 de novembro de 2007, dentre os quarenta países participantes (dez em desenvolvimento e trinta desenvolvidos), o Brasil conseguiu ficar em “[...] último lugar em matemática, penúltimo em ciências e 37º na área de leitura. Esse resultado não é de todo surpreendente, já que há anos e em vários outros testes internacionais colhemos resultados parecidos”. Em acordo com esse autor,

O ator fundamental do processo de ensino é o professor [...] Segundo o perfil dos Professores, da Unesco, 81% dos atuais professores cursaram seu ensino fundamental em escolas públicas. Se esse professor é formado em instituições de ensino claudicantes, ele tenderá a ser também um professor despreparado, por mais rica e organizada que seja a escola em que leciona.

Quando esta pesquisa se aproxima da temática da formação de professores da primeira fase do Ensino Fundamental via Educação a Distância reinaugurada em uma de sua mais recente versão aqui no Tocantins em 2000 e expandida atualmente para todo o país pelo convênio celebrado entre a UNITINS/EDUCON, observa-se contundentemente o grau de comprometimento que esta instituição assume ao oferecer este tipo de formação ante as opiniões de vários autores a respeito da formação docente de qualidade como um determinante de boa educação. O que muito preocupa atualmente é que o Estado do Tocantins tem se saído mal nestes testes. A exemplo do supra citado teste de Pisa, de acordo com Cláudia Santos em artigo publicado no Jornal do Tocantins de 9 de dezembro de 2007, cujo título é *Baixo desempenho de alunos gera discussão*, o qual aponta o vergonhoso desempenho do Tocantins no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e na Avaliação internacional de Estudantes (Pisa), resultados estes que também não surpreende posto que vêm se repetindo em exames anteriores. De acordo com a autora

Para se ter idéia, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentaram o Tocantins em última colocação no Enem, com 42,77 pontos, nove abaixo da média nacional, que é de 51,52 pontos. Em relação ao Pisa, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) apresentou o Estado na 24ª colocação na prova de ciências; 22ª na de matemática e 18ª em leitura, comparativamente aos outros estados brasileiros.

Analisando este resultado, a secretária de educação do estado¹³, “[...] avalia que o Tocantins não ficou em uma colocação tão ruim nas provas do Enem, porque não se deve esquecer que o Estado é jovem”. Vê-se que o argumento da inabilidade dos jovens quando é conveniente também se aplica ao estado brasileiro que mesmo tendo dezenove anos de criação já traz no seu lastro centenas de anos de existência. É como se o aparecimento do Tocantins tivesse acontecido por geração espontânea. E os outros estados que conseguiram se sair pior do que o Tocantins dão – será que se saíram mal porque os estados são “velhos”?

Fato curioso é que ao lado desta matéria, o mesmo jornal publica uma política de estado voltada para a formação de professores e outros profissionais ao anunciar que sete mil e trezentos candidatos deveriam fazer naquela data provas do vestibular da UNITINS/EADCON (antiga EDUCON), cujos cursos seriam ministrados (com uma aula semanal via televisão) nas áreas de Pedagogia, Matemática, Letras – habilitação em Português/Espanhol, Serviço Social, Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis, Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda e por último o curso de Fundamentos Jurídicos. Outra informação importante é que esta mesma política educacional de formação teve início em dezembro de 2000 na administração da mesma secretária de educação que de acordo com Pinho (2004, p.125) exerce o cargo desde 02 de junho de 2000 (esses sete anos de administração, que hoje representam 37% do total do tempo do estado, e que provavelmente se alongarão pelos dois anos restantes do atual governo ou mais anos, não caracterizam nestes cargos, via de regra uma jovem administração).

Estes dados negativos da educação tocantinense e brasileira remetem a uma análise pertinente feita por documento da CEPAL/UNESCO (1995, p.55-56) quando trata das deficiências na formação das habilidades básicas pelos sistemas escolares, informando que

A má qualidade da educação básica tem impacto mais grave, pois compromete os resultados dos demais níveis e constitui sério obstáculo para o desenvolvimento econômico, político e social da região.

As deficiências qualitativas da educação fundamental latino-americana e caribenha refletem-se em elevadas taxas de ingresso tardio, repetência, evasão temporária e definitiva [...] Os fatores que explicam as altas taxas de repetência são amplamente conhecidos: más condições de vida (baixos salários, carências nutricionais e sanitárias, habitação precária) e baixa qualidade pedagógica (programas de estudo

¹³ Maria Auxiliadora Seabra Rezende, que atualmente ocupa também o cargo de presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED).

rígidos e pouco abrangentes, escolas de docente único, sem equipamento nem materiais de apoio, docentes com preparo profissional inadequado)

Chegou-se, assim, a uma situação na qual a oferta pedagógica reforça as carências da população escolar, ao invés de compensá-las.

Existem indícios de que esses problemas acentuam-se nos anos 80, devido à forte redução dos gastos públicos com educação. Esta redução afetou principalmente o salário dos professores, provocando fenômenos generalizados de absenteísmo, greves prolongadas, abandono da profissão pelos mais capacitados e busca de um segundo ou terceiro emprego. Reduziu-se, assim, tanto o tempo real de exposição ao aprendizado quanto a qualidade dos professores.

Por outro lado, a prolongada deteriorização das condições de trabalho naturalmente afetou o recrutamento de novos professores. Ademais, dados obtidos em alguns países indicam que os estudantes que começam a preparar-se para o magistério têm baixo perfil acadêmico.

Estes comentários chamam a atenção para alguns fatos importantes (como alunos com bom perfil acadêmico como condição para uma boa formação docente) que ajudam na análise da efetividade da educação básica como propiciadora das habilidades e competências gerais para a inserção no universo do trabalho. Sabe-se que a complexificação do mundo contemporâneo de fato, serviu para intensificar a relação entre a escola, o trabalho e consequentemente as redes ou os sistemas escolares e o modo de produção das sociedades atuais. Nessa perspectiva, a inserção no mundo da produção capitalista desde os postos de trabalho mais complexos até aos mais elementares está diretamente relacionada, por via de regra, à passagem do indivíduo pelos processos de escolarização formal com maior ou menor intensidade, dependendo do labor (ARANHA, 1996). Daí justificarem-se estas considerações a respeito das relações entre a escola e o modo de produção porque a formação do educador, que ao mesmo tempo que é resultado de um processo de escolarização é também ele o que terá participação fundamental para a formação de outros profissionais que terão no professor das séries iniciais (que é o centro do nosso estudo), a base de sua escolarização e consequentemente o fundamento do processo que ajudará o educando na definição de sua profissão. Até porque uma boa formação dos estudantes nos anos que antecedem a sua profissionalização especificamente dita, implicará na busca de profissões mais valorizadas, com *status* superior, maior remuneração e reconhecimento social. Com estas considerações sobre a educação geral que a escolarização formal oferece (sem que se analise aqui o caso das escolas de formação profissional – que são minoria), se reconhece que após (ou paralelamente a) esta formação geral, as empresas se utilizam dessas habilidades desenvolvidas na escola para então desenvolver via educação profissional outras habilidades do seu interesse.

Assim, sabe-se asseguradamente da existência de uma relação profunda entre o modo de produção e a educação formal e não formal. E, pensando-se a respeito do modo de produção capitalista e mais especificamente sobre a proposta liberal, Machado (1989, p. 60),

comenta sobre o uso que o liberalismo faz de Durkheim na perspectiva de dar suporte à estruturação do mesmo pela ênfase na divisão do trabalho “como regra imperativa de conduta”, e na preocupação que o autor teve com a necessidade de “criação dos mecanismos integradores diante da intensificação da heterogeneidade social”.

Durkheim (1980, p. 9) após uma análise da educação em várias sociedades resume seu raciocínio ao afirmar que “[...] a educação se apresenta como um fenômeno eminentemente social”. E aprofunda ao dizer que

A educação é o meio pelo qual a sociedade prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência [...] sendo que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine [...] a educação é a socialização da criança [...] sendo que a educação visa construir o ser social dentro de cada um de nós. (p. 10).

O autor tem a percepção verdadeira de que a educação se constitui em um dos principais mecanismos que contribuem na regulamentação social do trabalho e continuidade do modo de produção (independentemente de qual seja esse modo de produção). Isso implica em admitir que em cada sociedade e em momentos variados dessa sociedade, deve haver um tipo de educação que cumpra a função de regular a mesma. De forma bem consciente do papel da educação como elemento regulador das diferenças, Durkheim afirma que a educação não pode ser igual e nem a mesma para todas as pessoas: “Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de, ao mesmo tempo, apresentar-se como uno e múltiplo.” Nesta perspectiva, o aspecto uno está relacionado à sua função de oferecer a formação moral, religiosa e política de todas as pessoas daquela sociedade. Segundo o autor,

Repousam assim numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente.(DURKHEIM, 1980, p. 39-40)

Já o aspecto múltiplo está relacionado à diversificação específica, ou seja: “há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem.” Mais adiante ele afirma que

[...] e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis porque vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. (1980, p. 38 e 39)

Durkheim também chama a atenção para o fato de que, historicamente, a educação tem assumido formas diferentes de acordo com os estratos sociais: entre as castas, entre patrícios e plebeus, entre brâmanes e sudras, entre a cidade e o campo, de maneira que “[...] vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões [...] a da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário”. (1980, p. 38-39)

Nesta lógica, Durkheim é amplamente utilizado pelo liberalismo conservador quando o autor justifica as desigualdades ao encontrar respostas para as questões de moral do sistema educacional afirmando que “[...] essa organização [...] é moralmente justificável”. E, ao afirmar mais adiante em sua lógica que “[...] toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo fixar essas idéias na consciência dos educandos”. (p. 39-40).

Machado (1989, p. 62), ao comentar a respeito de Durkheim, afirma que:

O ideal de homem perfeito, proclamado por Durkheim, vai, duplamente ao encontro dos interesses burgueses. Em primeiro lugar, pelas suas implicações políticas de subordinação de todos à ideologia dominante, mostrada por Marx como sendo a da classe dominante em cada época. Em segundo lugar, pela sua defesa da divisão capitalista do trabalho, verificável na sua apologia do trabalho parcelado.

Estas reflexões em Durkheim têm o objetivo de fundamentar epistemologicamente a respeito de que concepção tem contribuído para embasar a classe dominante no modo de produção capitalista. Até porque os neoliberais optam por uma educação diferenciada e de qualidade, no mínimo duvidosa para a classe dominada, o que está relacionado com uma visão organicista da realidade (apesar do que se reconhece que pelo movimento da contradição e pelos elementos da luta de classe, os menos favorecidos não estão em inércia e conseguem em vários aspectos fazer o movimento de superação). Nesse raciocínio, Durkheim (1980, p. 34) serve para fundamentar o conservadorismo e o dualismo escolar quando o mesmo afirma que

Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento.

Assim, seguindo na sua argumentação, Durkheim afirma que as pessoas que se aplicarem ao desenvolvimento da cultura e do pensamento devem receber um tratamento educacional diferenciado. Na verdade, essas diferenciações de educação em razão das diferenças preconceituosamente estabelecidas reafirmam variados tipos de educação. Com isso, chega-se a modelos liberais organicistas embasados no modelo orgânico de sociedade,

onde existe não só a divisão de funções ou atribuições profissionais, mas existe também a negação ou afirmação extremada dos direitos de cidadania de acordo com as posições sociais, ao ponto de se chegar aos que são excluídos do sistema.

De acordo com Machado (1989, p. 63), o pensamento durkheimiano é uma “[...] resposta conservadora ao socialismo, articulada antes por Augusto Comte, que havia atribuído à divisão do trabalho a base de estruturação e integração da sociedade”. Segundo essa autora, Spencer concebe o desenvolvimento social em analogia ao desenvolvimento orgânico, o que por sua vez vai se associar ao pensamento de seleção natural de Darwin, onde o fundamento está na evolução dos seres vivos, pela sobrevivência dos mais aptos, dos mais fortes, embasando, por sua vez o aparecimento da corrente denominada de darwinismo social, cuja aplicação prática “[...] revelou o seu compromisso com os interesses capitalistas, pois através dela se justificava a acumulação do capital, como conseqüência natural [...] endossou o imperialismo e suas formas expansionistas e exerceu influencias no pensamento educacional” (p. 63-64).

Este pensamento organicista se expande para vários outros campos, como por exemplo, no nível da empresa, sendo que em Taylor, ele encontra respaldo para a aplicação na administração científica, onde a ênfase recai, no âmbito da empresa, nas diferenças, na divisão do trabalho “[...] como um novo impulso a partir da concepção de tarefa, que incluía a definição detalhada das operações necessárias ao desempenho de cada fase do processo produtivo.” (p. 65).

Lênin (apud CARNOY, 1990, p. 24), ao analisar que a relação da burguesia com a educação, diz que

A própria burguesia [...] fez de sua política burguesa a pedra angular do sistema escolar e tentou reduzir a escolarização ao treinamento de servos dóceis e eficientes da burguesia... Ela nunca pensou em fazer da escola um recurso para o desenvolvimento da personalidade humana.

Além de Durkheim, pode-se citar a contribuição de P. Bourdieu e J.C. Passeron (1975) para uma análise mais profunda da educação escolarizada com a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, onde os mesmos afirmam que a AP (Ação Pedagógica) é arbitrária culturalmente e imposta pela classe dominante à classe dominada, sendo que a AP “[...] contribui para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.” (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 21). Outros autores que contribuíram para essa análise foram Bowles e Gintis (1976) que buscaram mostrar a função

equalizadora da escola no propósito de reproduzir a sociedade classista bem como ratificar o modo de produção capitalista. Deve-se ressaltar também a grande contribuição de Althusser (1974, p. 60) com a teoria que posiciona a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), sendo que o mesmo afirma que

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar.

E, “[...] a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº. 1, e, portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja” (p. 62). O mesmo autor continua a sua análise afirmando que

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. [...] e que se apresenta como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos ‘pais’ (os quais são igualmente livres, isto é proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras’. (p. 66-67).

No raciocínio de Althusser fica claro que, de fato, a escola passa a ocupar o lugar da igreja no regime feudal com sua função de inculcação até porque, hoje, é na escola que as crianças em tenra idade têm ocupação obrigatória, o que lhe dá respaldo como um eficiente AIE.

Outros autores que exploraram a relação da escola com o modo de produção capitalista foram C. Baudelot e R. Establet apud Gomes (1994), os quais discorrem a respeito de duas redes escolares, quais sejam, a rede Primária-Profissionalizante (P.P) e a rede Secundária-Superior (S.S), nessa lógica, essas duas redes formam o aparelho escolar que faz parte do aparelho ideológico do Estado capitalista. Essas duas redes funcionam como mecanismos que reproduzem as relações sociais do modo de produção capitalista, formando força de trabalho e divulgando a ideologia burguesa. A produção teórica destes autores se deu através da análise do sistema escolar francês, no qual se entende que havia de fato, uma rede Primária-Profissionalizante bem estruturada.

Vê-se que, com o advento do capitalismo, o modelo educacional também foi modificado, sendo que a educação, no modelo capitalista conservador, é vista como o instrumento capaz de promover o preparo para a vida produtiva. Apple (2002, p. 181)

comenta que na concepção funcionalista da classe dominante “[...] a educação não passa de um fornecedor de “capital humano” para o setor privado”. Com esta relação entre o paradigma capitalista e a educação, vê-se que a existência de crise no modo de produção ocasionou conseqüentemente crise no modelo educacional, e, nessas crises, a classe dominante tende a se organizar no sentido de superá-la através de determinantes como a reformulação de antigas ideologias e a divulgação de outras novas em razão de que essa classe hegemônica reestrutura o processo de produção e reprodução do capitalismo. E, cabe também à educação, no viés organicista, a afirmação destas novas ideologias.

Segundo Neves (1999), analisando a perspectiva funcionalista (e muito limitada, dentro do que se entende por educação), isso significa, ainda, admitir que os sistemas educacionais, “[...] no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstancia numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido” (p. 16).

Continuando-se o raciocínio, de acordo com Dawbor (apud CARNOY, 1990, p. 5), com base nessa visão funcionalista da escola que serve ao modo de produção capitalista, se associa ao que é passado como

[...] a imagem oficial: a educação asseguraria o progresso científico-tecnológico do país, o desenvolvimento harmonioso da personalidade, e a mobilidade vertical da sociedade ao proporcionar chances iguais à partida. Que vença o mais hábil, para proveito econômico e cultural da sociedade. E há a visão real: o sistema visa a transmissão dos conhecimentos básicos e especializados ao formar a força de trabalho de amanhã. Assegura a assimilação e aceitação, junto com estes conhecimentos, do sistema de autoridade e hierarquia no quadro do qual estes conhecimentos serão utilizados. Responde assim às necessidades de reprodução econômica e política da sociedade capitalista, constituindo-se num sistema de mediação de contradições de classe, ao transmitir para o próprio indivíduo a responsabilidade da sua situação na escala social.

Seguindo-se ao desenvolvimento da análise supra realizada, apesar do reconhecimento da existência da visão funcionalista da educação rejeita-se a mesma nesta pesquisa em razão de que esta visão “[...] reduz o ser social [...]” (FARIAS, 2001 p. 27)

Conforme explicitado anteriormente, na história do capitalismo mais recente, um dos fatos que muito marcou o capitalismo mundial e seu processo acelerado de acúmulo foi a Revolução Tecnológica (ou Terceira Revolução Industrial), fato este que impôs à educação novos desafios, em função de que os fundamentos dessa revolução estão sedimentados nos avanços científicos e tecnológicos emblemáticos no progresso vertiginoso da microeletrônica, da informática, das telecomunicações e da genética, entre outros.

Na análise de Neves (1999, p.20), quando do surgimento da organização científica do trabalho emblemáticas pelo advento do taylorismo/fordismo o que vai se

consubstanciando crescentemente “[...] nas práticas sociais diretamente produtivas, bem como nas superestruturas jurídico-políticas e ideológicas. Esse movimento é acompanhado pelo aumento paralelo da demanda de ampliação das atividades educacionais”.

É nesse momento histórico que se dá o aparecimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que surgem como alternativa ao modelo taylorista/fordista e em resposta às novas características do capitalismo mundial.

Em continuidade, a autora afirma que

Conquanto a introdução de novas tecnologias microeletrônicas e da informática na produção, assim como de métodos mais racionalizados de organização do trabalho, não elimine a diferença entre trabalho simples e trabalho complexo, nem entre as atividades de controle e as atividades de execução, passam a demandar do trabalho coletivo novas capacidades intelectuais e comportamentais (NEVES, 1999, p.21).

Essas várias mudanças que acontecem na produção, no Estado e no mercado formam uma teia na qual o capital realiza e é realizado através de estratégias como a globalização, o neoliberalismo, a gerência de qualidade total e a teoria do capital humano a fim de alcançar a reestruturação produtiva.

A análise de que atualmente a forma de produção flexível busca a construção de um paradigma de acumulação pelo surgimento de inovações técnico-científicas nos fundamentos do funcionamento dos instrumentos de trabalho que conseqüentemente refletem e estão refletidos nos métodos de produção, na organização das empresas, na gestão, nas relações de trabalho, e, trazendo-se essa análise para o foco do nosso estudo, traz conseqüências na política educacional e na formação de professores em razão das estreitas relações existentes entre o modo de produção capitalista e a escola.

O mesmo autor (CARNOY, 1990), completa o seu raciocínio ao analisar que a globalização, relacionada à produção é originária do processo de internacionalização do capital, sendo que a mesma catalisa a concorrência mundialmente. Destarte, há o deslocamento de bases produtivas para as mais diversas partes do planeta acarretando assim, terceirização de produção, flexibilização da produção e o preparo de mão-de-obra para a execução de trabalho qualificado – o que se dá inicialmente através da formação geral oferecida pela escola.

Em uma relação simbiótica com a globalização e a internacionalização do capital está o aparecimento dos grandes conglomerados de empresas e os grandes blocos regionais que compõem os mercados comuns e áreas de livre comércio. De acordo com Frigotto (1984), existe uma ampla articulação envolvendo esses conglomerados econômicos a fim de que os mesmos participem efetivamente das políticas regionais com influência nas políticas

educacionais nacionais através da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ainda na visão do autor, há a prevalência do acúmulo do capital sobre o trabalho através das legitimações da democracia burguesa formal que usa todo o aparato legal do Estado no sentido de ratificação do modelo de acúmulo flexível externado através dos contratos de trabalho flexível e o aumento do emprego precário bem como as transferências transnacionais das empresas para as mais variadas regiões do planeta a fim de usufruírem de incentivos fiscais, baixo custo da mão-de-obra e inexistência de uma legislação que proteja o trabalhador da exploração nociva do capital. Nesse processo de globalização intensa,

[...] o Estado que nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (Engels, 2002, p. 178).

Nessa lógica, admitindo-se a existência da luta de classe, na qual a classe dominante está organizada a fim de criar e conservar ideologias em favorecimento da manutenção da sua hegemonia. Gramsci apud Buci-Gluckmann (1980, p.36) afirma que o Estado funciona no sentido de promover uma adaptação das massas populares a um determinado

[...] tipo de produção e à economia de uma dada época, e não o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia que um grupo social exerce sobre a sociedade nacional inteira, por meio de organizações pretensamente privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas).

E, continuando a autora a respeito da hegemonia exercida por uma classe e dos meios que essa classe usa para sua manutenção, afirma que

Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência à classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos subsistemas como o aparelho escolar (da escola à universidade) [...]. (p. 70).

Vê-se que as organizações multilaterais elaboraram e definiram políticas nas mais variadas áreas, inclusive na área educacional porque pela educação formal via de regra, em seu caráter de formação mais geral, passa a formação do trabalhador bem como a escola defini valores e ideologias relacionados à divulgação de uma cultura dominante e o modo de vida, não sendo, portanto um lugar neutro, mas um lugar de disputas.

Ao se falar em classe dominante e dominada, ou na escola como aparelho ideológico, corre-se sempre o risco de parecer determinista, mas refuta-se o determinismo em razão de que tanto a classe dominante quanto a classe dominada se determinam mutuamente.

Na tentativa de um entendimento maior a respeito da existência das disputas e da luta de classe, Farias (2001, p. 27) afirma que no

[...] Estado percebe-se inicialmente, seu caráter subjetivo tendo por eixo sua objetividade natural e se distingue sua aparência de sua essência e, em seguida, suas relações dinâmicas, que se desenvolvem a partir da luta de classes (sua essência social), cujo eixo é a divisão capitalista do trabalho (sua essência material). [...] o Estado representativo moderno é um ser social situado no tempo e no espaço; é rico em determinações; trata-se de uma totalidade concreta, complexa e contraditória (p.27). [...] no Oriente, como no Ocidente, Estados se estruturaram tendo por essência uma divisão do trabalho dada, que serve de eixo natural para uma luta de classes historicamente determinada” (p. 16).

Esta observação se faz necessária em razão de que se entende a escola como elemento mediador a qual surge em razão das lutas históricas e das reivindicações das camadas menos favorecidas, o que bem se traduz em Hannah Arendt apud Carvalho (2006, p. 91) quando afirma que a política surge no *entre os homens*, no intra-espço e se estabelece como relação. Assim, as diferentes orientações que as políticas educacionais contêm, refletem as conflituosas relações entre os interesses e as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos. Refletem também as contradições existentes no plano das idéias, das legislações e das realidades educacionais, segundo os espaços e os tempos históricos. O que, de acordo com Azevedo (2001 p.40) é dito como “[...] o que se traduziu, entre outras manifestações, na convivência entre o capitalismo e a democracia, num processo em que os direitos sociais dos cidadãos tiveram que ser considerados”.

Com isso se reconhece na escola um lugar de disputa e não de inativismo paralisante por parte dos menos favorecidos, dos alunos da escola pública ou particular, até porque no entendimento da categoria da contradição há múltiplas determinações. Nessa perspectiva concorda-se com Gomes (1994, p.99) quando assegura que apesar do fato de que “[...] os professores são agentes de imposição cultural sobre os estudantes. O ensino implica o conhecimento de fatos e a aprendizagem de habilidades, para os quais os interesses espontâneos dos estudantes em geral não oferecem suficiente motivação”. Apesar disto, entende-se a educação como um dos meios de apoio na luta contra a dominação, sendo que as reivindicações por parte da sociedade civil organizada conduzem a ganhos e conquistas. Nessa perspectiva, entende-se que

[...] a garantia de interesses econômicos de certas classes dominadas, da parte do Estado capitalista, não pode ser concebida, apressadamente, como limitação do poder político das classes dominantes. É certo que ela é imposta ao Estado *pela luta política e econômica das classes dominadas*: isso apenas significa, contudo, que o Estado não é utensílio de classe, que ele é o Estado de uma sociedade dividida em classes. A luta de classe nas formações capitalistas implica que essa garantia, por parte do Estado, de interesses econômicos de certas classes dominadas está inscrita, *como possibilidade*, nos próprios limites que ele impõe à luta com direção

hegemônica de classe. Essa garantia visa precisamente a desorganização política das classes dominadas, e é o meio por vezes indispensável para a hegemonia das classes dominantes em uma formação em que a luta propriamente política das classes dominadas é possível. [...] é sempre possível traçar, de acordo com a conjuntura concreta, uma *linha de demarcação*, abaixo da qual essa garantia de interesses econômicos de classes dominadas por parte do Estado capitalista não só não põe diretamente em questão a relação política de dominação de classe, mas constitui mesmo um elemento dessa relação. (POULANTZAS (grifos no original) apud AZEVEDO 2001, p. 46).

Atualmente, muitos outros autores têm escrito no entendimento de que apesar de a escola ser um aparelho ideológico, ela também pode e deve cumprir uma função de superação da condição de domínio, dentre os quais também se pode citar Saviani (2000, p. 55) quando afirma que,

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para participação política das massas. E, [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política.

Em acordo com esse autor, na perspectiva da “teoria da curvatura da vara” proposta por Lênin (p.37), apologiza-se a potencialidade política da ação pedagógica no entendimento de que se a educação “[...] instrumentalizar os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem” (p. 55-56).

Essa perspectiva para a abordagem da escola permitiu melhor compreender as relações entre a educação e o modo de produção vigente.

2.2 A reengenharia no Estado e o advento do neoliberalismo

Sabe-se que o desenvolvimento das sociedades tem uma relação estreita com as redes e os sistemas escolares. Sabe-se também que há um interesse efetivo por parte dos que controlam o modo de produção no sentido de que os sistemas escolares também influenciem as políticas educacionais. Nessa lógica é que entra o Estado como elemento controlador das políticas públicas e que geralmente se posiciona em favor do capital. Mas, de acordo com Neves (1999, p. 16), é necessário que se admita que os sistemas educacionais, “[...] no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido”. Segundo Saviani (2000, p. 49), sob o prisma de uma postura comprometida com as camadas populares, isso implica ver “[...] a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática”.

Durkheim (1980, p. 48), como referido no item anterior, ao perceber a relação entre educação e Estado, afirmou: “Admito que a educação seja função essencialmente social, não pode o estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência”.

Esse posicionamento nos revela a crença numa visão idealizada do Estado como a única força capaz de atuar com imparcialidade e muito acima dos interesses particulares. Isso reflete historicamente o pensamento liberal construído sobre as bases da Revolução Francesa, no qual o Estado personificaria um caráter moral em suas instituições e aparelhos, representando, assim, o bem-estar moral supremo e exterior a quaisquer motivações individuais. Nesse contexto, essa feição ‘democrática’ do Estado tenderia a encobrir o caráter democrático-burguês sob o qual reside o alicerce do atual Estado capitalista.

O contexto que enreda a década de 90 do século passado se caracteriza pelas mudanças nas condições de vida do povo brasileiro, acompanhadas de conseqüências danosas do que até então era prometido sob a falaciosa alcunha de ‘modernidade’. Assim, envereda-se na onda do neoliberalismo, ou metaforicamente dizendo na *tsunami* do neoliberalismo, que deixa atrás de si um rastro enorme de destruição, e, como os demais países periféricos e endividados externamente, o Brasil também estava desprovido de quaisquer defesas. Assim, passou a sofrer as conseqüências dessa conjuntura, que se refletiram no desemprego, na flexibilização das leis trabalhistas, numa enorme perda de ganhos sociais e de conquistas populares, nas privatizações, na precarização dos serviços básicos (inclusive a educação), na priorização do capital especulativo e no pagamento dos juros da dívida externa, em detrimento das aplicações em geração de renda. Todos esses fatores levaram a baixos índices de crescimento medidos pelo PIB, em razão das altas taxas de juros aplicadas aqui para atrair o capital estrangeiro, dentre outras danosas conseqüências.

Nessa relação entre o Estado e a sociedade, ficou evidente que o aparelho de Estado, com toda a máquina estatal, destacando-se aqui a legitimação de Estado e seu aparato legal e formal, posicionaram-se do lado do capital especulativo. Dessa forma, ratificaram um aspecto de caráter metodológico na compreensão da natureza do Estado, em que, “Do ponto de vista ontológico, atribui-se uma primazia do capital em relação ao Estado” (FARIAS, 2001, p. 26).

Ora, havendo essa primazia ontológica, já está desvelado que o posicionamento do Estado é em favor do capital, inclusive com modificações através das reformas que o Estado brasileiro efetuou nos anos 1990, visando intervir diretamente nas poucas conquistas do povo brasileiro externadas nos diminutos ganhos sociais aqui existentes.

Para se efetuar uma abordagem que considere os aspectos evolutivos do capitalismo até chegar a atual fase – a neoliberal – e se estabelecer a relação entre o neoliberalismo e o atual estágio do Estado capitalista e as suas mais recentes modificações, convém que se faça um recorte que contextualizará e elucidará esse tema. Para tal, tomar-se-á como referência Silva (2002, p. 51), quando declara que o grande marco para a “mudança no eixo político-econômico mundial e a afirmação da hegemonia do centro financeiro de Wall Street” foi a Conferência de Bretton Woods, que aconteceu em New Hampshire, nos Estados Unidos, no ano de 1944.

Sabe-se que o mundo capitalista passou por uma intensa e rápida modificação monetária e financeira depois da II Guerra Mundial. Vários elementos contribuíram para essas modificações, sendo que um dos mais preponderantes foi a saída para o exterior de capitais públicos e privados da economia dos Estados Unidos rumo à Europa e ao Japão, em concretização do Plano Marshall e da migração de filiais de bancos e empresas norte-americanos. O Plano Marshall consistia na intervenção direta do Estado no financiamento e reconstrução, pelo investimento de capitais, nos países destruídos pela guerra. Cano (1998, p. 37) afirma que “[...] os Estados Unidos passaram rapidamente de maiores credores internacionais para maiores devedores internacionais”.

Cardozo (2006) afirma que houve um agravamento na economia norte-americana após a assinatura do acordo da Jamaica, em 1976, em razão de que a comunidade econômica mundial abandonou o acordo de Bretton Woods, assinado na conferência de mesmo nome, em 1944, onde foi estabelecido que todas as moedas substituíssem o ouro pelo dólar norte-americano como referência. Decidiram também adotar um sistema de taxas de câmbio flexível, criando-se as condições estruturais que têm afetado as economias desde então.

Segundo Harvey (1996), nos anos 1960 e 1970, as políticas de substituição de importações que vários países do Terceiro Mundo adotaram, particularmente da América Latina, foram associadas à dinâmica das multinacionais, que se dirigiram mais para o sudeste asiático, concebendo um movimento intenso de industrialização fordista com alto poder de competição em diversos lugares novos.

Cardozo (2006) afirma ainda que, nessa base, a concorrência internacional foi intensificada, em razão de que a Europa Ocidental, o Japão e os *New Industrialized Countries* = Novos Países Industrializados (NICs), ou “Tigres Asiáticos”, como ficaram conhecidos) – China, Coréia do Sul, Taiwan, dentre outros – iniciaram incursões no mercado internacional, principalmente com produtos das indústrias têxtil e eletrônica. Esse ocorrido culminou por abalar a hegemonia norte-americana que preponderava mundialmente. A esse respeito,

Harvey (1992, p. 156) afirma que, no período de 1973 a 1980, os Estados Unidos passaram a importar de países em desenvolvimento quase dez vezes mais. Tais importações incluíam principalmente produtos industrializados japoneses e asiáticos do tipo carros, eletroeletrônicos, placas de silício, sapatos e artigos têxteis, e ocasionaram o seguinte fato: “[...] A balança de pagamentos de bens e serviços dos Estados Unidos transformou rapidamente o país de credor global líquido em maior devedor do mundo”.

Associado a isso, outro elemento importante contribuiu para o aumento da crise e da instabilidade de vários países capitalistas: a crise energética, caracterizada mais, especificamente pelo choque do petróleo a partir de 1973, em razão do aumento do preço desse produto pelos países associados à Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), que, além disso, promoveram um embargo à sua venda ao Ocidente, como resposta à ocupação dos territórios egípcios por ocasião da guerra árabe-israelense.

Sabe-se que os dois maiores choques que compuseram a crise do petróleo trouxeram como conseqüências mais sérias a diminuição do crescimento econômico e a exacerbação inflacionária. Cano (1998, p. 37) afirma que tais fatos marcaram esse “[...] longo período, durante o qual a quebra da convertibilidade do dólar apenas desnudou a crise internacional e o abalo sofrido pela hegemonia norte-americana”. Certamente, na intenção de se sobrepor a essa crise de acumulação, foi preciso aumentar o envolvimento no sistema produtivo das novas tecnologias, reestruturar a economia e fazer um reajustamento social e político. Isso implicou o aumento da internacionalização do capital, sob o nome de “mundialização” ou “globalização”, processo esse que trouxe em seu bojo novas configurações: financeirização, desregulamentação do mercado, regionalização, crise do Estado de Bem-Estar¹⁴ e a reestruturação produtiva e capitalista.

Por regionalização entende-se a formação de blocos econômicos sob a hegemonia dos Estados Unidos, da Alemanha e do Japão (G3), em virtude de que, com a sua abrangência e colocação nos monopólios de poder, esses países interferem na política econômica mundial. De acordo com Cardozo (1998), eles buscam definir as relações exteriores entre si, de maneira a reduzir tarifas, combinar taxas de intercâmbio, transferir tecnologias, complementar mercados, planejar investimentos e estabelecer a quebra de barreiras alfandegárias, com o propósito de facilitar a exportação de seus produtos e a exploração de força de trabalho. Além dos grandes blocos hegemônicos, há os de menor porte, como o MERCOSUL e o Bloco Andino, dentre outros, que têm pouco poder de influência junto às organizações

¹⁴ A crise do Welfare State (Estado de Bem Estar Social) se deu, logicamente, nos países onde ele de fato existiu. No caso da América Latina, criou-se uma expectativa de criação do mesmo.

supranacionais como a ONU, o FMI e o BIRD, as quais, sendo agências criadas na intenção de encabeçar o desenvolvimento, passam então a assumir nova função, com o reordenamento capitalista.

2.3 As inter-relações dos organismos internacionais e o uso da EAD

Dentro de um quadro mutacional do capitalismo mundial, vê-se que os principais organismos implementadores do capitalismo se modificam. É nessa perspectiva que se posiciona o Banco Mundial no exercício de sua função, quando direciona as várias políticas, principalmente a econômica, através de recomendações e regras impelidoras das doutrinas neoliberais postas como única alternativa para as crises que afetem o capitalismo.

Assim, o BIRD, mais conhecido como Banco Mundial, quando foi criado com fortes vínculos ao FMI, na Conferência de Bretton Woods, tinha inicialmente uma função secundária, como já indica o seu próprio nome, pois fora originado com os propósitos de ajudar na reconstrução dos países destruídos pela II Guerra Mundial e de emprestar dinheiro ao setor privado. Todavia, *a posteriori*, com o advento do período denominado de Guerra Fria, o BIRD incorporou a função complementar de oferecer assistência política e econômica, inclusive com apoio ao aspecto beligerante direcionado a países periféricos para a formação de um bloco capitalista que se posicionasse contra o socialismo construído na época pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Nessa perspectiva, Soares (1998, p. 18-19) relata que, no período compreendido entre 1956 e 1968, “[...] os recursos do Banco Mundial voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul”. De acordo com Oliveira (2000, p. 108), o BIRD possui uma estrutura de agência financeira multilateral, contendo aproximadamente 180 países sócios, e financia projetos para o setor público e privado. O Banco Mundial, como “agência-irmã do FMI, assume ação conjunta com esse órgão, exigindo sempre para seus financiamentos uma carta de compromissos entre os países beneficiados e o Fundo”, funcionando assim como uma agência do FMI, com a vinculação dos empréstimos a projetos de infra-estrutura física aos financiamentos de projetos na área social, concedidos pelo banco (FONSECA apud OLIVEIRA, 2000, p. 108).

Esse fato foi modificado em razão da crise pela qual passou o capitalismo global a partir dos anos 70, conduzindo assim o BIRD a assumir uma “nova” função de interventor na coordenação da reestruturação capitalista ou produtiva nos países periféricos, através de

programas de ajuste estrutural. De acordo com Fonseca (apud OLIVEIRA, 2000, p. 108), a crescente importância que o Banco Mundial vem assumindo a partir da década de 1970 nas políticas dos países devedores, inclusive o Brasil, é respectivo à performance do banco nos países mais pobres do mundo, “como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa”.

Para Oliveira (2000), o movimento de intervenção nas economias dos países em desenvolvimento passou a se dar com maior intensidade quando começaram as discussões a respeito do estabelecimento de uma crise no sistema financeiro em escala mundial. Esta, por sua vez, ocorreu em razão de um forte debate sobre um reordenamento global, cuja mola propulsora foi a quebra do Acordo de Bretton Woods, levando ao repensar das “[...] bases em que tradicionalmente se dão a ingerência dessas instituições nos programas de ajuste da América Latina e de outras regiões menos desenvolvidas”.

Nessa linha de raciocínio, e sobre o rompimento do Acordo de Bretton Woods, Gowan (2003) afirma que as intenções dos idealizadores da política econômica mundial que estabeleceu o Acordo, no período do pós-Segunda Guerra, Keynes e Dexter White, era a solidificação de um sistema monetário internacional que apoiasse o desenvolvimento econômico mundial. Para a concretização de tal intento, fazia-se necessário um regime monetário mundial que fosse previsível e estável, e “[...] que se baseasse em regras e não fosse manipulado por países poderosos para obter vantagens mercantilistas” (Id., p. 40).

Dessa forma eles mantiveram o ouro como âncora do sistema – uma moeda distinta da moeda corrente de qualquer Estado-nação. E estabeleceram que o dólar teria seu valor fixado a partir do ouro. [...] O objetivo dessas disposições era o de assegurar que os operadores econômicos pudessem desfrutar a estabilidade dos valores das principais moedas em relação às outras, já que todos esses valores seriam fixados a partir de um valor dado pelo ouro. Na prática, o dólar era a principal moeda internacional utilizada para comércio, mas seu valor de troca era fixado assim como o de qualquer outra moeda, a partir do ouro, que continuava sendo *numéraire* do sistema como um todo.

Ainda segundo Gowan (Id. *ibid.*), uma segunda característica do Acordo de Bretton Woods diz respeito à “repressão financeira” em escala internacional, o que significava a proibição das movimentações de finanças privadas. Isso implicava diretamente o fato de que os recursos para investimento seriam “produzidos em casa” nos próprios países, sendo facultado aos “[...] países o direito de dominar e definir as atividades de seus setores financeiros de modo a satisfazer os objetivos de desenvolvimento econômico do país”.

De acordo com esse autor, o regime de Bretton Woods passou por várias turbulências e não durou muito, em razão de os países que o definiram (Reino Unido e

Estados Unidos) terem se tornado pouco acolhedores em relação a diversas regras criadas por eles. Tanto é que o regime definido no governo Roosevelt, durante a Segunda Guerra, e aprovado no ano de 1944, bem antes da política americana subsequente da Guerra Fria, *a posteriori* se “[...] tornaria no alicerce da expansão do capitalismo americano”. Mas um dos fatos mais marcantes foi o surgimento de um déficit estrutural nos pagamentos externos dos Estados Unidos provocado pelo alto investimento belicoso contra o comunismo e mais especificamente na Guerra do Vietnã e pela “[...] exportação de capital dos Estados Unidos para a Comunidade Européia na década de 1960 [...]”.

O autor afirma que, sendo obedecidas as normas do Acordo de Bretton Woods, os países superavitários tinham o poder de exigir a conversibilidade dos dólares em excesso por ouro, sendo que, “[...] ao final da década de 1960, as reservas de ouro dos Estados Unidos estavam se tornando insuficientes para honrar a exigência de Bretton Woods [...]” (Id. p.41). Dentre as alternativas para a resolução desse problema, estava a possibilidade de ajuste econômico para controlar o déficit ou a desvalorização do dólar frente ao ouro. “Mas o governo Nixon não estava preparado para dar nenhum desses passos: preferiu em vez disso dissolver o regime Bretton Woods” (Id., p. 41).

Assim, ainda de acordo com Gowan (Id., p. 45), a ruptura efetuada pelo governo americano em relação ao regime de Bretton Woods constituía em um dos elementos de uma teia cuja finalidade consistia em “[...] restaurar o domínio dos capitais americanos, transformando o sistema monetário internacional em um regime de padrão dólar”. Ele continua afirmando que, no decurso dessa história, houve dois momentos decisivos, sendo que o primeiro consistiu exatamente no desligamento entre o dólar e o ouro, em agosto de 1971, o que implicaria em “deixar o dólar se movimentar segundo os desejos do Tesouro dos Estados Unidos e desembocaria em um padrão ‘dólar puro’”(Id.Ibid).

E o outro momento consistiu exatamente na elevação abrupta “[...] do preço do petróleo no outono de 1973 e a maneira pela qual as conseqüências financeiras desse aumento de preço foi administrada pelos principais poderes ocidentais”. Obviamente, esse padrão dólar não agradaria o Japão e a Europa Ocidental, mas, de acordo com Williamson (apud GOWAN, 2003, p. 46), que na ocasião já participava das rodadas de negociações, o fato político mais relevante consistia em que esse padrão dólar “[...] coloca a direção da política monetária mundial nas mãos de um único país, que dessa forma adquire grande influência sobre o destino econômico dos outros”.

Outro fato importante que merece comentário nesta análise a respeito da reconfiguração dos principais organismos internacionais nas inter-relações do reordenamento

capitalista foi o aumento estratosférico do preço do petróleo, que quadruplicou no outono de 1973. Na época, o preço inicial do barril de petróleo era de três dólares, chegando a custar, na década de 1970, mais de setenta dólares; atualmente, o preço do barril oscila na casa dos setenta dólares. De acordo com Gowan (2003, p. 47-48), esse fato decorreu da influência americana sobre os países produtores de petróleo e fazia parte de uma trama ampla,

[...] que trouxe como consequência o aumento gigantesco das [...] receitas em dólar dos países produtores de petróleo, que não podiam absorver tais recursos em seus próprios setores produtivos [...] assim, os chamados petrodólares teriam de ser reciclados do Golfo através de sistemas bancários ocidentais [...] pelos bancos privados do Atlântico (na época liderados por bancos americanos) que deveriam ser os veículos de reciclagem.

A reunião conhecida como Consenso de Washington¹⁵, realizada em 1989, com a presença de técnicos do BIRD e do FMI, bem como de representantes do governo dos Estados Unidos, decidiu “convocar” os governos dos países da América Latina para “debaterem” um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos países do Sul, com vistas às adequações para a fase neoliberal do capitalismo mundial.

Dentre essas medidas, destacam-se a privatização, a “diminuição” da presença do Estado no setor social, o neo-conservadorismo, o redimensionamento das funções do BIRD e do FMI na política mundial, como instituições que garantiriam o pagamento das dívidas externas aos credores internacionais, a desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações e outras que favoreceriam a abertura do mercado ao capitalismo financeiro. Dito de outra forma, esse conjunto de determinações se traduzia na supremacia da lógica liberal do mercado como auto-regulador das relações sociais, imputando-se ao Estado a culpa pela deflagração da crise inflacionária e fiscal, através financiamento do gasto público em programas sociais, bem como pelo aumento do déficit público, do desestímulo à concorrência e da queda de produtividade.

Assim, para o cumprimento de sua “nova” função, o BIRD passa a provocar as mudanças de cunho neoliberal com aspectos privatizantes e de desresponsabilização social dos países por ele influenciados. Isso se deu principalmente com vistas ao pagamento das

¹⁵ Ressalta-se que a expressão Consenso de Washington foi cunhada pelo economista estadunidense John Williamson, que apresentou um quantitativo de “soluções” na esfera política e econômica para o enfrentamento da crise dos países endividados da América Latina. De acordo com Almeida Filho (2003), o sumário do Consenso de Washington consistia em: disciplina fiscal, com ênfase no superávit primário; prioridades nos gastos públicos, tais como saúde preventiva, educação básica e infra-estrutura; reforma tarifária, com ampliação da base tarifária; liberalização financeira, com uma determinação dos juros pelo mercado; taxas de câmbio unificadas para garantir aos exportadores que a competitividade seja assegurada no futuro; liberalização comercial, com progressiva redução das restrições de comércio; investimento direto externo, com abolição de barreiras que impediam a entrada de firmas estrangeiras para competirem em igualdade com as firmas nacionais; privatização de empresas estatais; desregulação dos mercados feita pelos governos a fim de possibilitar a entrada de novas empresas; e, finalmente, a garantia do direito de propriedade pela segurança que o sistema legal daria.

dívidas externas desses países e na intenção da abertura de novos mercados para os países desenvolvidos, pela quebra das barreiras consideradas prejudiciais à implantação do neoliberalismo, como, por exemplo, os protecionismos, determinadas regulações, o intervencionismo estatal em diversas áreas, visando ao retorno às altas taxas de acumulação para a expansão do capitalismo mundial. Na efetivação de tais propósitos, foi preciso que os organismos internacionais induzissem modificações no aparato legal dos países periféricos que despertavam o interesse do Banco, a fim de que aspectos sociais cedessem lugar às políticas preponderantemente voltadas para o mercado. Certamente, essas modificações alcançaram todas as esferas da vida, como as políticas educacionais, trabalhistas e previdenciárias, dentre outras.

O fato é que o BIRD transmuta seu papel de um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, para uma eficaz agência guardiã dos grandes investidores internacionais, com a incumbência primeira de garantir o pagamento da dívida externa, além de implementar a abertura dessas economias, adaptando-as aos interesses do capital internacional controlado pela esfera financeira. Isso pode se traduzido dizendo-se que a produção se apresenta como algo necessário na intenção de multiplicar o capital, mas que a perspectiva mais desejada é que essa multiplicação se efetive sem a mediação do processo produtivo.

É nessa perspectiva que o BIRD passa, juntamente com o FMI, a gerir os pacotes de ajustes estruturais, incluindo a elaboração de instruções por parte dos economistas, cientistas, administradores e assessores dessas instituições, bem como do monitoramento constante para acompanhamentos da implementação das referidas instruções. Nesse intuito, inclui-se a ida de ministros da Economia a essas agências internacionais, a fim de prestar esclarecimentos sobre o andamento das modificações, e também a vinda de equipes do Banco para verificar *in loco* como caminha o processo.

De acordo com Oliveira (2000, p. 109), o fato de o Banco Mundial interferir em segmentos outrora da competência do FMI não deve conduzir à idéia de que o Banco Mundial tenha superado o FMI, mas indica a existência de uma dubiedade de funções (FONSECA apud OLIVEIRA, 2000), competindo ao FMI “o estabelecimento de códigos de conduta político-econômica” como pré-requisitos para a liberação de créditos, cabendo ao BIRD “o financiamento de projetos de infra-estrutura”.

Segundo a mesma autora, a partir da década de 1970, o BIRD dá início a investimentos na área da educação básica, com prerrogativas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de “qualificar a pobreza”, a fim de inseri-la nas ocupações

econômicas informais, visando à diminuição das taxas de pobreza absoluta e possibilitando, assim, uma “maior harmonia social”. É nessa perspectiva que o Banco Mundial mimetiza a sua função para a promoção das assistências sociais básicas relacionadas à focalização nos mínimos de saúde e educação, chamando a isso de promoção da equidade social entre os menos favorecidos. A crença é de que, na promoção da Educação Básica, haveria uma contribuição do BIRD no sentido da redução das taxas de natalidade e da utilização das mulheres como mão-de-obra.

Na visão de Fonseca (apud OLIVEIRA, 2000), o BIRD encarna um discurso “[...] de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, sendo que o combate à pobreza passou a ser o carro-chefe da atuação do banco a partir dos anos 70”.

Já a partir dos anos 1980 em diante, o Banco Mundial passa para o protagonismo da globalização no viés da política neoliberal, sendo que, na área da educação, “defende a manutenção pelo Estado apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, endossa a privatização dos demais níveis” (OLIVEIRA, 2000, p. 111).

Como visto na parte inicial deste capítulo, mais especificamente no subitem 2.1, que trata da função da escola e suas relações com o modo de produção, há uma luta de classes no sentido de direcionar as políticas educacionais. A respeito desse movimento entre as classes, Oliveira (apud AZEVEDO, 2001, p. 53) comenta que

A democracia representativa é o espaço institucional no qual, além das classes e grupos diretamente interessados, intervêm outras classes e grupos, constituindo o *terreno do público*, do que está *acima do privado*. São, pois, as condições necessárias e suficientes. Neste sentido, longe da desapareição das classes sociais, tanto a esfera pública como seu corolário, a democracia representativa, afirmam as classes sociais como expressões coletivas e sujeitos da história (grifos no original).

No que diz respeito ao capitalismo, não poderia ser diferente, em razão da quantidade de eventos que tratam da educação e dos documentos originados pelos protagonistas do capitalismo global. A literatura geralmente posiciona esses documentos no início da década de 1990, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia. No entanto, há outros eventos anteriores que dão visibilidade ao interesse do capitalismo em relação à utilização da educação como meio para o alcance de seus objetivos. Como exemplo, destaca-se o Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina, realizado na cidade do México, em 1979 e promovido pela CEPAL.

Na fase neoliberal do capitalismo globalizado, vê-se que as agências internacionais, como o Banco Mundial, o BID e o FMI, não só têm um papel de atuação nas

políticas econômicas em nível mundial, mas também definem as políticas educacionais em nível regional e local.

Essas agências ganharam muita projeção após a II Guerra Mundial, em razão de que uma das características da política mundial naquela circunstância consistia em destruir com uma mão cheia de bombas para reconstruir com a outra mão cheia de dólares e, dessa forma, expandir o modelo da dominação imperialista e capitalista. Nessa circunstância, às agências internacionais cabia o papel de reconstruir o que a indústria da guerra havia destruído. Esse processo de reconstrução foi denominado de Plano Marshall, que também se caracterizou como o período do pós-guerra no qual os Estados Unidos comandaram uma fase de envio de dólares para a Europa e para o Japão, perfazendo uma estratégia de expansão do capitalismo e contensão do comunismo que se tornou conhecida também pelo surgimento da Guerra Fria, bem como pelo período do Welfare State (Estado de Bem-Estar).

Atualmente, esses organismos internacionais estão articulados em torno da OMC e do BIRD, inclusive em razão da exploração mercadológica da educação, principalmente para o mercado universitário. De acordo com Santos (2004, p. 17-18), há, nesse processo de mercadorização da universidade, duas fases:

Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. Trata-se de um fenômeno novo. [...] a nova transnacionalização é vasta [...] é exclusivamente mercantil.

Nessa lógica, evidencia-se uma relação, de fato, entre o modo de produção capitalista e os sistemas educacionais em todos os níveis, a qual só vem se aprofundando em decorrência da atual fase do capitalismo, ou seja, do neoliberalismo. No que diz respeito aos organismos internacionais e as suas relações com as diretrizes mundiais em vários aspectos, que vão desde a área econômica até a política, a social, a jurídica, a cultural e a educacional, dentre outras, convém destacar-se que essas organizações multilaterais desempenham um papel de representantes político-econômicos do capital transnacional, cujo poder representativo está ligado às demandas do capital mundial, pois são essas agências que, através dos seus documentos, influenciam decisivamente em favor da hegemonia capitalista mundial (FRIGOTTO, 1995).

No último quartel do século XX, aconteceram várias mudanças estruturais intensas, dentre as quais Gaetani (2000) e Paramio (2001) destacam que a crise do Estado nos

anos 80 se deu de forma entrelaçada com os processos de transição para a democracia, com o esgotamento do padrão de desenvolvimento fundado na substituição de importações, com o colapso das contas externas, com a crise econômico-financeira e com a desestruturação do setor público na maioria dos países da América Latina. Nesse contexto, por orientação das agências internacionais após a realização da conferência organizada pelo Instituto de Economia Internacional, em 1989, denominada Consenso de Washington, que expressa um conjunto de pontos de política econômica que deveriam ser adotadas pelos países da América Latina e do Caribe, implantam-se as reformas do Estado. Estas se dividem em reformas de primeira e de segunda geração e apontam na direção de transformações estruturais e da integração da estabilização com políticas públicas que assegurem simultânea e interdependentemente maior competitividade, equidade social, crescimento e desenvolvimento, indicando a importância de se transformar o Estado a partir de uma estratégia multifacetada.

No contexto dessas reformas, encontra-se a observância aos princípios de *governance* (governança) e *accountability* (responsabilização e prestação de contas), sendo que a *accountability* se situa no núcleo da boa governança. Em nível macro, esses princípios asseguram “[...] a congruência entre política pública e implementação efetiva e a alocação e uso eficientes de recursos públicos”, ou ainda a “[...] responsabilização financeira e responsabilização pela performance econômica geral” (GAETANI, 1998, p.89). Nessa perspectiva, a preocupação maior é com a eficiência tanto no investimento quanto na produção e na entrega de bens e serviços no setor público, na perspectiva de diminuir investimentos do Estado na área social para garantir a política econômica austera do superávit primário e o deslocamento de despesas para o “equilíbrio” dos gastos públicos, com prioridade para o pagamento da dívida externa e a abertura do mercado para o capital transnacional, na sua esfera especulativa, bem como a privatização das empresas estatais.

Dessa forma, a partir da década de 90 do século passado, as reformas educacionais postas em execução pelo Banco Mundial requeriam a necessidade de articular a educação às demandas do mercado. Para tanto, o Banco salientava a importância da análise da esfera econômica para a formulação das diretrizes educativas, de acordo com o que demonstrava em seus documentos, ou seja, a análise econômica da educação em geral e a análise das taxas de retorno em particular constituem dispositivos fundamentais no processo de estabelecimento das prioridades e na consideração de formas alternativas de atingir objetivos numa perspectiva setorial.

Assim, o Banco Mundial (apud CORAGGIO, 1998, p. 102) afirma que:

[...] estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresas, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de ensino-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Nesse sentido, a concretização desse pensamento se traduz num entendimento da educação enquanto mercadoria e na interpretação do investimento em educação sob o prisma da Teoria do Capital Humano, de acordo com a qual a educação tem importância maior no processo produtivo. Assim é que o caráter desenvolvimentista (CERQUEIRA, 2000) incentivado pelo CEPAL e pelo Banco Mundial, dos anos 60 até final dos anos 70, atrelava os empréstimos a esse projeto de crescimento econômico, principalmente com direcionamento para a construção de escolas e para a implementação de uma educação profissionalizante em nível de 2º grau.

Já no começo dos anos 1980, o discurso do Banco Mundial está voltado para a Educação Básica, compreendidos os oito anos iniciais de escolaridade, em razão de que, no entendimento do Banco, esse nível educacional garantia à população pobre um ensino de baixo custo, “[...] uma vez que o investimento na educação fundamental traria mais vantagens sociais do que o investimento no ensino técnico e superior” (CARDOZO, 2006, p. 209). É nessa perspectiva que a educação bastava para promover aos pobres as condições de ingresso no mercado de trabalho. Em outras palavras, essa educação fornece condições para o trabalho precário e informal, com ênfase no aspecto do “empreendedorismo” individual, na perspectiva de tornar o pobre “produtivo”.

Ao analisar esse fato, Kuenzer (2000, p. 23) afirma que isso se fundamenta em pesquisas patrocinadas pelo Banco Mundial, as quais apontam o Ensino Fundamental como o nível de ensino de maior retorno econômico e sugerem também a irracionalidade no “investimento em um tipo de formação cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico”.

Percebendo-se o conjunto das ações desencadeadas pelos organismos internacionais e o papel atribuído à educação, Cabral Neto e Castro (2005, p. 8) afirmam que, na construção desse projeto de reforma, algumas instituições assumiram papel de realce, dentre as quais se destacam: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

A ratificação do fato acima exposto se dá pela quantidade de documentos sobre a educação oriundos dessas instituições, dos quais se destaca o Projeto Principal de Educação

para a América Latina (PPE), realizado na cidade do México em 1979 e promovido pela CEPAL. De acordo com Cabral Neto e Castro (2005, p. 12), o objetivo desse encontro consistia em “[...] delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento com a finalidade de modernizar a educação e o ensino”. De fato, foi a partir do PPE que se realizaram as reuniões do PROMEDLAC, envolvendo os ministros de educação da América Latina e seus representantes, os quais avaliavam as políticas educacionais implementadas em seus países e traçavam novos planos de ação. Essas reuniões se realizaram no México (1984), na Colômbia (1987), na Guatemala (1989), no Equador (1991), no Chile (1993), na Jamaica (1996) e na Bolívia (2001).

Em decorrência das transformações no mundo do trabalho, da reedição da Teoria do Capital Humano e também por influência das orientações neoliberais, a política governamental põe a educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção. Com isso, estabelece-se uma prerrogativa da função docente como um dos elementos centrais para o cumprimento desse processo produtivo, o qual passa a ser, juntamente com a escolarização formal, pedra angular nesse processo.

Ora, a formação do professor no período anterior à reestruturação capitalista criou correntes pedagógicas que, em determinados momentos, privilegiavam a racionalidade técnica, e, em outros, priorizavam a racionalidade formal. O seguimento dessa tendência formava professores com um delineamento voltado para a retórica em detrimento da formação científica.

No entanto, com a reestruturação capitalista, esse quadro sofre mudanças em razão de que, com o desenvolvimento da microeletrônica e a sofisticação dos instrumentos de comunicação, as habilidades cognitivas e atitudinais requeridas no processo de escolarização assumem outras bases. Passam, então, a exigir do professor (pelo menos do ponto de vista da idealização) capacidades de adaptação, análise, síntese, interpretação de diferentes linguagens e códigos e raciocínio lógico, além de outras que se estabeleceriam no cotidiano do mundo do trabalho.

Com isso, passa-se a exigir uma qualificação diferenciada dos trabalhadores, além de se identificar um paradoxo no modelo de acumulação flexível, consistindo no fato de que, quanto mais as tarefas são simplificadas, mais conhecimento é exigido do trabalhador. Assim, evidencia-se a necessidade de aumento da escolarização e, portanto, da formação permanente, inclusive em razão das mudanças tecnológicas (CASTRO, 2001).

No Brasil, essa tendência aparece em documentos oficiais oriundos da reforma educacional, que estimulam o perfil do professor reflexivo, convocando o docente a assumir essa dimensão em sua atividade profissional (BRASIL, 2000, p. 35).

Vários autores que estudam a formação de professores também apontam para o fato de que é preciso que essa formação assuma hoje algumas características, a fim de que o professor desempenhe bem sua função. Dentre esses autores, podemos citar Kuenzer (2000), que afirma ser uma das primeiras dentre tais características ou dimensões a compreensão do mundo e das transformações que nele vêm ocorrendo; outra está relacionada ao conhecimento e às novas formas de organização e gestão dos processos sociais; e ainda outra diz respeito à “reflexividade”, termo que, apesar da controvérsia em torno de seu uso, chama a atenção para a formação reflexiva. De acordo com Gómez (2000), a reflexão está relacionada com a imersão da pessoa no mundo da experiência, exigindo um esforço de análise para orientar as ações. Essa discussão se origina em Dewey, mas um escritor atual que postula tal dimensão é Schön (1992).

A reflexividade, como característica formativa que implica que o professor seja participativo, autônomo para decidir sobre os seus procedimentos no cotidiano da escola, foi assimilada no processo de reforma educacional no Brasil e evidenciada no documento “Referenciais para formação de professor” (MEC, 1998), o qual se mostra harmonioso com a posição da função docente apresentada no “Relatório Jacques Delors”¹⁶.

Nessa perspectiva, pergunta-se: a formação do tele-presencial posta sob o argumento de formar professores a partir de uma nova percepção tem satisfeito as exigências de formar o professor reflexivo? E a associação da atividade docente com a pesquisa?

O Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL, juntamente com os demais organismos internacionais, estão coadunados para o planejamento de políticas educacionais que favoreçam a concretização de suas diretrizes. Nesse sentido, relacionam-se aqui os principais eventos e documentos produzidos pelas principais agências multilaterais como elementos prospectivos relacionados à educação a distância e seu uso para a formação docente. Assim, é reconhecido o poder de influência que os organismos internacionais supracitados exercem, mormente sobre os países que devem ao Fundo Monetário Internacional.

De acordo com Oliveira (2000, p.108), tem-se que reconhecer o grau elevado de influência desses organismos, principalmente nos projetos que são financiados ou apoiados

¹⁶ Documento produzido em 1995 pela UNESCO o qual fora presidido por Jacques Delors. Também chamado de *Educação: um tesouro a descobrir*. Veja mais detalhes na página 69 deste trabalho.

por essas agências, mas não se deve perder de vista que as políticas educacionais no Brasil “condensam um leque mais amplo de interferência, extrapolando muitas vezes as recomendações desses organismos”.

Segundo a mesma autora (Id., p. 107), a ruptura do Acordo de Bretton Woods, nucleariza uma forte polêmica a respeito da reengenharia mundial, o que impele uma mudança no fundamento tradicional do que seriam as áreas de interposição dessas agências nos programas de aliagem da América Latina ou de outras regiões com menor desenvolvimento. Com isso, essas agências passam a mudar seu eixo de ação a partir da crise no sistema financeiro agravado na década de 1980, sendo que nessa mudança de eixo está contemplada a ingerência desses organismos internacionais privilegiando cortes nos gastos públicos através dos itens que compõem o ideário neoliberal.

2.3.1 O Banco Mundial

Como visto anteriormente nesta pesquisa, o BIRD, mais conhecido como Banco Mundial, criado no pós-Segunda Guerra com a intenção de financiar a reconstrução dos países destruídos pela guerra, passa a se preocupar, a partir dos anos 1970, com os setores sociais, principalmente a Educação Básica, compreendida como as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, o Banco se consolida no cenário mundial na qualidade de organismo de financiamento de projetos nas áreas sociais.

Já nos anos de 1980 em diante, passa a haver, por parte do Banco, uma articulação no sentido de estruturar o capitalismo neoliberal, tomando para si a imagem humanitária, de preocupação com a justiça social, e tendo por objetivo a melhoria das condições humanas de vida. De acordo com Oliveira (2000, p. 106), no caso do Brasil, na década de 1980, “foi bastante significativo o número de projetos no setor educacional apoiados pelo BIRD”.

Assim, a aparência de defensor e promotor da justiça social assumida pelo Banco se consubstancia através da possibilidade de oferecimento de dignidade aos pobres nas áreas do trabalho, saúde e educação (mesmo que em condições minimalistas). Essas possibilidades, denominadas por parte das agências multilaterais de “equidade social”, passarão a compor fortemente as pesquisas, estudos, políticas e relatórios do Banco Mundial, a partir da década de 1990, numa perspectiva conservadora e funcionalista de harmonia social. E é nessa perspectiva que o Banco produz, em 1995, o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*.

Dentre as prioridades estabelecidas nesse relatório, é dispensada atenção significativa à Educação Básica, com maior especificidade ao Ensino Fundamental. Essa ênfase busca o atendimento do que é defendido pelo Banco e recebe o nome de “justiça social”, o que, segundo o Banco, tem a intenção de preparar os pobres para fins produtivos, para o exercício do recurso mais abundante que existe na classe menos privilegiada, que é o trabalho (CORAGGIO, 1998). Essa educação minimalista deve ser oferecida pelo Estado (apenas as quatro séries do Ensino Fundamental), enquanto se incentiva a privatização dos outros níveis de ensino – o que se constitui na implementação do ideário neoliberal para a educação e se materializa na modalidade tele-presencial pela cobrança de mensalidades. Essa posição ratifica o que foi analisado no subitem 1.3 desta dissertação, quando chama a atenção para a posição funcionalista de Durkheim (1980), ao afirmar que “a educação varia de acordo com os estratos sociais [...] e que essa organização é moralmente justificável”. Tal postura do Banco também ratifica as demais teorias estudadas anteriormente, pelo fato de que, ao deixar a educação a critério do mercado, termina por tirar dos setores menos privilegiados a possibilidade de galgar postos mais avançados de profissionalização e de acesso ao conhecimento.

De acordo com Lauglo (apud OLIVEIRA, 2000), o referido relatório afirma que a educação básica deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária, a superior e a profissional devem ser deixadas para provedores privados e para treinamento em serviço, no viés da Teoria do Capital Humano, sendo que, sendo que idealisticamente postulavam que “[...] Em educação, prestará especial atenção aos estudos quantitativos que consideram a educação dentro de um paradigma de função produtiva”.

Assim, o documento referencia uma política de focalização de investimentos no Ensino Fundamental, propondo um planejamento participativo descentralizado e apóia o gerencialismo, priorizando resultados quantitativos (o que deveria se transformar em qualidade da educação brasileira, mas que como bem sabemos, ainda não surtiu os efeitos positivos esperados). Nesse contexto, deve-se substituir o descentralizado por “desconcentrado”, em razão de que as grandes decisões ficam a critério dos que elaboram as políticas, cabendo à escola e ao corpo docente a mera execução das medidas por eles impostas. Na visão de Lauglo (apud OLIVEIRA, 2000, p. 113), a “preocupação nuclear será o quão eficiente a educação fará uso dos escassos recursos, de forma a produzir resultados cognitivos, os quais melhorarão a produtividade do trabalho”.

De maneira mais direta, destaca-se a ênfase que o documento Prioridades y Estratégias para la Educación (1995) dá à utilização ampla da educação a distância, como

solução para o grave e histórico problema brasileiro da formação de professores. A argumentação mais forte em favor dessa modalidade de educação está na relação dos custos e não na solidez de uma formação que realmente vá ao encontro dos sérios problemas de aprendizagem dos alunos(as) brasileiros(as). Assim, o documento afirma que: “Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica em el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces em función de los costos que los programas de enseñanza em internato” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91-92).

2.3.2 A UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de acordo com Castro (2004, p. 178) e Melo (2004b, p. 176), foi criada, no seio da ONU, em 1945, no período do pós-Segunda Guerra, mas o início do seu funcionamento ocorreu um ano após. A UNESCO postula para si como principal objetivo ajudar na manutenção da paz e da segurança mundial pela promoção da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da colaboração entre as nações, visando à garantia da justiça e do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Quando da sua fundação, era composta por vinte Estados membros, mas teve 188 participantes em 1999.

Segundo Castro (2004, p. 70), para que a UNESCO atinja seus objetivos, desenvolve cinco funções básicas. A primeira é a realização de estudos prospectivos fundamentados em diagnósticos e “[...] consistem em decidir as formas de educação, ciência, cultura e comunicação para o futuro”. A segunda função consiste na transferência e no intercâmbio de conhecimentos fundamentados “[...] na investigação e na capacidade do ensino. A terceira função é o desempenho de atividades normativas que se efetivam através da [...] preparação e aprovação de convênios e instrumentos internacionais de acordo com sua recomendações estatutárias”. Já a quarta função básica consiste em conhecimentos especializados que se efetivam mediados pela “[...] cooperação técnica aos estados membros [...]”, a fim de que eles construam seus projetos de desenvolvimento. A última função consiste na troca de informações especializadas.

Em conformidade com Melo (2004b, p. 175), essa agência internacional teve suas ações voltadas para as reformas educativas na América Latina, entre os anos de 1980 e 1990, fundamentadas na reorganização mundial do capital. Para isso, seguiu as diretrizes “[...] da própria Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte, mas também acompanhou

as novas dimensões do projeto neoliberal conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) [...]”. Seguindo esse raciocínio, a autora afirma que a participação da UNESCO na posição de

[...] condutora político-ideológica principal das reformas educacionais na América Latina; não como autônoma ou dominante na implantação de suas diretrizes – visto que a partir dos anos 80 suas ações começam a se confundir com ações do BM, tanto na condução das reformas, quanto na dependência de financiamento – mas como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas (MELO, 2004, p. 176).

A UNESCO tem escritórios em muitos países e suas equipes de trabalho locais gerenciam seus programas e projetos. O conselho consultivo possui um voto por país, sendo que essa composição se modifica através das décadas, refletindo apoios e discordâncias quanto às suas linhas de ação. Uma das suas principais áreas de ação está diretamente relacionada com a educação, sendo que, para o cumprimento de seus objetivos, a agência fomenta encontros e “[...] conferências internacionais cuja participação de representantes nacionais envolve acordos e montagens de ações consensuais atreladas a futuros financiamentos” (Id., p. 176).

Demonstrando profundo interesse pela educação em data próxima ao começo de suas ações – por volta de 1950, a UNESCO articula a construção do *Proyecto Principal* Nº 1, para a América Latina e Caribe, o qual traça objetivos

[...] compensatórios para sanar deficiências na área da educação que a UNESCO julgava essencial para o crescimento e desenvolvimento dos países e que mereciam uma atenção reforçada. O apoio a programas de educação básica, a erradicação do analfabetismo e a instalação de infra-estrutura para a educação nas áreas rurais são ações centrais, cujos objetivos se aliavam à cruzada anticomunista, principalmente nos anos 60, na América Latina e Caribe, e procuravam atingir ‘populações e comunidades menos privilegiadas’ (Id., p. 177).

Para que se tenha uma idéia dos principais eventos e sua ordem cronológica, convém ressaltar a década de 1970 como um período no qual há uma florescência de programas e projetos para a América Latina e Caribe desenvolvidos pela UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais, como a CEPAL, com cujo estruturalismo adotado mantinha uma profunda identidade. De acordo com a autora, um dos projetos mais importantes desenvolvidos nessa década foi o projeto “*Desarrollo y educación em América Latina y Caribe*”, o qual conta também com o apoio da UNESCO, do UNICEF, da CEPAL e do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Já no auge da reestruturação capitalista e do estabelecimento amplo do neoliberalismo, no ano de 1979, a UNESCO se articulava para o estabelecimento de uma

agenda mundial para a educação, “[...] no sentido de uma educação seletiva para as massas, seguindo a estratégia da formação de consenso própria da atuação deste órgão” (MELO, 2004b p. 179). Na ocasião, ocorre no México o MINEDLAC V, ou seja:

uma reunião de ministros de Educação, Planejamento e Economia na qual é proposta a feitura de um plano de ação para a educação na América Latina e Caribe, que será aprovado em 1981, na 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, como “*Proyecto Principal de Educación para America Latina y Caribe*” (PPE), a ser desenvolvido entre os anos de 1980 e 2000 (Id., p. 179).

Percebe-se que o PPE não se constitui em mais um plano de ação conjunta, em razão de sua abrangência envolver muitas áreas por um período de tempo extenso. Na verdade, o PPE se configuraria no fundamento para uma agenda mundial que tratava de educação, inclusive com desdobramentos nas reuniões do PROMEDLAC e reflexos em grandes eventos mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990. Segundo a autora, o PPE se constituiu em

[...] um poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso, em torno de temas e ações que conduziram as políticas educacionais na América Latina e Caribe nos anos 80, conformando-as aos objetivos das reformas neoliberais que se realizavam em todo o mundo, e que nos anos 90 renova e supera seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas (MELO 2004b, p. 180).

Um dos documentos mais importantes produzidos por essa agência internacional foi elaborado por uma comissão composta por 15 membros de vários países e presidida pelo francês Jacques Delors, que já havia exercido o cargo de ministro da economia e das finanças de seu país e também a presidência da Comissão Européia, entre 1985 e 1995. O documento ficou mais conhecido como “*Relatório Delors*” ou “*Educação: um tesouro a descobrir*”. A comissão reuniu-se pela primeira vez entre 2 e 4 de março de 1993, tendo aceitado o mandato proposto pelo diretor geral da UNESCO e, a partir de então, passou a desenvolver os seus trabalhos durante dois anos, ao fim dos quais (início de 1995) deveria ser apresentado um relatório (UNESCO, 2003, p. 275).

O Relatório reafirma o exercício da função prospectiva / normativa da UNESCO:

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI terá por missão efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível. [...] a Comissão deverá também esforçar-se por formular, neste relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais (Id., p. 272).

Relacionamos aqui algumas dentre as dezenas de referências que o Relatório faz, em tom apologético, à utilização da EAD e à formação aligeirada como estratégias para a

formação inicial. Destaca-se que, de acordo com o Relatório da UNESCO (2003, p. 23-24), há a evocação de exemplos de alguns países onde existe, em paralelo com as universidades, um grande número de estabelecimentos que ofertam ensino superior. Esses cursos têm duração variável entre dois e quatro anos, a fim de proporcionar “[...] uma formação profissional de qualidade e com objetivos bem definidos. Esta diversidade está, indiscutivelmente, de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional. [...] formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho”.

No que se refere à formação em serviço, o Relatório afirma que “O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (Id., p. 160).

Nessa perspectiva, um dos aspectos da utilização da EAD que mais chama a atenção do ex-ministro das finanças da França, Jacques Delors, está relacionado à economia de gastos que essa modalidade supostamente possibilita. Ele reafirma várias vezes essa convicção quando diz que as inovações nas tecnologias da informação e da comunicação que marcaram todo o século XX “[...] revestiram uma dimensão não puramente tecnológica, mas essencialmente econômica e social” (Id., p. 186). Mais adiante (p. 188 e 191), essa posição economicista, ao que parece, se confirma acima da efetividade de uma política de formação que contemple outros aspectos. O relatório declara que

[...] O custo unitário é inferior a um quarto do custo por aluno nas escolas de tipo clássico. [...] a utilização destas tecnologias no ensino a distância, já muito comum, constitui uma primeira via indiscutivelmente promissora para todos os países.

A Comissão pensa, pois, que, tendo em vista as diversas vantagens, a questão da utilização de novas tecnologias na educação constitui uma opção financeira, social e política e deve ser uma das principais preocupações dos governos e das organizações internacionais.

2.3.3 A CEPAL

Vê-se que a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), como agência criada na Conferência de Bretton Woods, apesar de possuir pouco poder interventor, exerce um papel de efetiva elaboração política nos países da América Latina. De acordo com Castro (2005, p. 62), no que diz respeito ao período do pós-guerra posterior à sua criação, “[...] não se pode negar que exerceu forte influência na formação de uma ideologia desenvolvimentista nos intelectuais do continente”. Segundo a autora, nesse período as contribuições da CEPAL estavam fundamentadas no paradigma keynesiano, cuja base era o *welfare state*, caracterizado por grau acentuado de intervenção do Estado nos mais variados aspectos a vida social.

Para Cerqueira (2003), a CEPAL se destaca nas décadas de 50 e 60 do século anterior pela defesa sistemática da industrialização para os países do continente, com duas recomendações de política econômica: a planificação dos investimentos e a prática do protecionismo. Esse discurso é defendido por Raúl Prebisch, fundador e diretor do Banco Central da Argentina na década de 30 do século passado, o qual chega à CEPAL em 1949. No que tange ao protecionismo, ele o identifica como a política comercial mais adequada à passagem de uma economia agrário-exportadora para uma economia industrial, ou seja: substituição do “modelo de exportação para fora” (exportações de produtos primários). Ele defendia a proteção da indústria periférica induzida por estrangulamento externo, ou seja, por um processo de substituição de importações em razão de que, sem proteção, a industrialização enfrentaria obstáculos quase intransponíveis, uma vez que a sua produtividade é menor na periferia do que no centro. Nessa perspectiva, entende-se que havia forte influência do keynesianismo no pensamento de Prebisch e, conseqüentemente, no pensamento defendido pela CEPAL.

Discorrendo sobre a atuação da CEPAL na década de 90 do século passado, Almeida Filho (2003) comenta a respeito da mudança de concepção pela qual passou essa agência internacional. Segundo o autor, ocorre uma revisão dos princípios teóricos das políticas de desenvolvimento, em razão dos resultados negativos alcançados pelos países em desenvolvimento nos anos 1990. Afirma o autor que, após vivenciar uma década de interrupção de recursos externos de empréstimos – anos 1980 –, a América Latina viveu, nos anos 1990, o seu pior momento, enfrentando, na seqüência dos efeitos do endividamento externo, imposições de política econômica que privilegiavam a expectativa e os interesses dos agentes externos, em detrimento das condições internas.

Nesse contexto, a CEPAL, que historicamente apresentava uma tradição de defesa da produção local dos países da América Latina, emblematicamente na concepção da industrialização periférica, coordenada pelo Estado como processo de alteração dos termos de troca e das inserções internacionais das economias da região, passou a aceitar a idéia da primazia do mercado na definição dos desenvolvimentos regionais, concedendo ao ideário liberal uma razão de fundo.

Segundo o autor, essa inflexão de rumos foi mais profunda do que comumente se reconhece, significando um afastamento de concepções que estiveram presentes nos anos 1950 e 1960. Os trabalhos do principal teórico dessa nova fase – Fernando Fajnzylber – e, sobretudo, os documentos oficiais por ele organizados, afastam-se da tradição da Escola Cepalina, no sentido apresentado acima. Essa tese é confirmada pelo fato de que, em março

de 1990, a CEPAL deu publicidade a um estudo intitulado “Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos noventa”, coordenado por Fernando Fajnzylber (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 103).

Conforme o autor, o *background* no qual se tornou público esse documento exprime uma importante mudança de rumos na concepção da CEPAL, uma vez que se trata de um documento oficial que contava, sobretudo, com a anuência dos países membros. A divulgação dessas idéias contidas no documento “[...] coincide com a realização da conferência organizada pelo Instituto de Economia Internacional em 1989, em Washington, evento no qual um trabalho apresentado por John Williamson – Sênior Fellow do mesmo instituto)” (Id., p. 105) – acabou por cunhar a expressão “Consenso de Washington” para expressar um conjunto de pontos de política econômica pautados no ideário neoliberal a serem adotadas pelos países da América Latina e Caribe. O autor ainda afirma que é possível registrar pontos em comum entre as sugestões de política econômica elaboradas pela CEPAL e a síntese do “Consenso de Washington”, dos quais os mais relevantes são exatamente a “[...] disciplina e reformas fiscais, a competitividade real pela via do mercado, com abertura de mercado e ampliação de exportações, e a circunscrição do Estado ao papel regulador” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 105).

Segundo Oliveira (2000, p. 106), “nos últimos anos”, a CEPAL “vem perdendo seu poder de agência ideológica para transformar-se em órgão técnico de segunda importância”. De acordo com Castro (2005), o documento *Transformación productiva com equidad* (1990), produzido pela CEPAL, apresenta-se como uma proposta de estratégia econômica para a América Latina, defendendo a tese central de que a “[...] incorporação e difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico representam a força impulsionadora da transformação e de sua compatibilização com a equidade e a democracia”. O referido documento traz a proposta para o alcance do desenvolvimento sustentável, de que era necessário “[...] o fortalecimento da base empresarial; a infra-estrutura tecnológica; a abertura à economia internacional; e a formação de recursos humanos e incentivos a todos os mecanismos que favoreçam o acesso e a geração de novos conhecimentos” (CASTRO, 2005, p. 63). Nessa perspectiva, o “[...] ‘novo’ estado deve apoiar a base empresarial [...] para que exerça plenamente suas responsabilidades no âmbito produtivo [...]”.

Assim, a educação e a produção do conhecimento tinham um papel central, e um pensamento que permeia o documento é que se faria necessária uma “reforma no sistema de produção e difusão do conhecimento como um instrumento fundamental para enfrentar os desafios do novo paradigma econômico” (CASTRO, 2005, p. 64).

Outro evento que marcou acentuadamente a agenda internacional na área educacional foi a “Conferência de Educação para Todos”. Esse evento aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e, de acordo com Oliveira (2000, p. 105), “pode ser considerada a maior referência na formulação de políticas governamentais para a educação desta última década”. Esse evento assume sua concretude no Brasil através da implementação do Plano Decenal de Educação e da nova LDB (Lei Nº. 9.396/96), documento este que reflete, em seu artigo 80, muitos aspectos do pensamento da política mundial para a EAD implementada pelos organismos internacionais.

Convocado pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial, essa importante conferência resultou em determinações que se constituiriam nos fundamentos dos planos decenais de educação, principalmente dos países mais populosos e que possuíam também as maiores taxas de analfabetismo do mundo. Esses países, que integraram um grupo que se tornou conhecido como “E-9”, subscreveram a Declaração resultante do evento e eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A conferência tem cumprido continuamente papel de grande interventora das reformas educacionais efetuadas nos países em desenvolvimento, o que é claramente observado nas mudanças nos elementos normalizadores dos sistemas educacionais na América Latina, tendo posto os princípios gerais a serem observados pelos signatários e novamente legitimados na Declaração de Nova Délhi, em 1993.

De acordo com Josefa Jackeline Rabelo e Maria das Dores Mendes Segundo, em mini-curso intitulado “O Banco Mundial e os pilares do movimento de educação para todos: um balanço crítico”, ministrado no dia 2 de julho de 2007, por ocasião do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), na agenda da Conferência de Jomtien, foram elencadas seis áreas para que, em torno delas, houvesse a colaboração regional, sendo que a quinta área versava a respeito da “[...] utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 19). Entre as orientações contidas no documento, estava a recomendação da capacitação dos professores através de técnicas de EAD, uma vez que esse procedimento favorecia a “[...] viabilidade econômica e pedagógica da meta de universalização da educação fundamental e básica, permitindo, ainda, a formação permanente e continuada dos profissionais da educação”. Para o atendimento do objetivo de educação para todos, era preciso grande concentração em três tarefas primordiais: universalizar o ensino básico; aliviar a pobreza e combater a fome; efetuar reformas do Estado e suas instituições, com destaque para a educação. As medidas a serem tomadas para o alcance desses objetivos implicavam

treinamento e capacitação dos docentes, revisão dos métodos pedagógicos com fundamento no paradigma do ‘aprender a aprender’, estímulo ao ensino aligeirado ou a distância, descentralização dos sistemas pela municipalização do ensino fundamental, centralização pelo governo federal dos mecanismos de controle, seja de avaliação, seja por medidas como promoção automática, e por fim o aumento dos recursos locais e fortalecimento do uso eficaz e eficiente dos recursos internos e externos.

Outro documento de importância foi a Declaração de Nova Délhi subscrita pelo “E-9” em 16 de dezembro de 1993, tornando-se um compromisso internacional. De acordo com Oliveira (2000, p. 106), os países envolvidos firmam o compromisso de “oferecer às suas populações, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”. De acordo com a autora, os organismos internacionais começam a utilizar o termo “equidade” como princípio orientador das políticas educacionais propostas para os países pobres mais populosos do mundo. Nesse evento, têm presença marcante organismos internacionais como a CEPAL e o Banco Mundial, cujo objetivo é a ratificação das recomendações e dos compromissos assumidos em Jomtien, através da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Igualmente importante é o documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, escrito em 1992 todavia foi divulgado no Brasil mais amplamente em 1995, em razão de só nesse ano sua tradução ter sido organizada pelo Escritório da CEPAL no Brasil, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP). De acordo com Castro (2005, p. 65), esse documento tem um grande poder de influência nas políticas governamentais na área educacional, porque “[...] toma como referência o diagnóstico da situação educacional da região e parte do pressuposto de que é necessário mudar para atingir os novos parâmetros impostos pela nova estrutura mundial”.

Dentre as agências internacionais organizadoras do evento que gerou o documento em estudo, destaca-se a atuação da CEPAL e da UNESCO, que apontam a educação e o conhecimento como fundamento da transformação produtiva com equidade. De acordo com Oliveira (2000), a educação e o conhecimento cumpririam os objetivos de firmar e aprofundar a democracia, “a coesão social, a distribuição equitativa, e a participação no que denominavam ‘moderna cidadania’ e a competitividade como desempenho econômico eficiente no mercado mundial”.

Conforme a mesma autora, a principal preocupação do documento é a qualidade da produção na América Latina, buscando-se fazê-la voltar aos índices da década de 1960.

Assim, a última década do século passado foi eleita como a década da transformação produtiva, de mudanças qualitativas para que se chegasse à competitividade no mercado mundial. Para isso, a educação e o conhecimento seriam molas propulsoras. Nessa perspectiva, a educação fundamental deveria ser valorizada e conseqüentemente a formação de professores para esse nível de ensino. Nesse contexto, portanto, a educação deveria estar em perfeita harmonia com o mundo da produção e do trabalho.

Esse documento específico sobre a educação visava influenciar as políticas nacionais na América Latina, a partir de uma análise do setor educacional e de propostas oriundas das orientações expressas em documento anterior, de 1990, intitulado “Transformação produtiva com equidade”, cujo pressuposto era a constatação de que os sistemas de ensino da América Latina se encontravam em crise em termos qualitativos e quantitativos.

Os pontos centrais do relatório de 1995 se apresentam em sete tópicos relacionados à educação, que são:

[...] superar o relativo isolamento do sistema de educação, de capacitação e de aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, abrindo-os aos requerimentos sociais; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; impulsionar a criatividade no acesso, a difusão e a inovação em matéria científico-tecnológica; gestão institucional responsável; profissionalização e valorização dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação; cooperação regional e internacional (CEPAL / UNESCO, 1995, p. 7).

No prefácio de sua edição brasileira, esse documento cita Fernando Faijnzyberg, o líder desses estudos e discussões, como sendo um “profundo conhecedor do Brasil – por aqui ter vivido e pela notória paixão que desenvolveu por nosso país”. Segundo o documento, essa constitui uma razão a mais para que nós, na condição de brasileiros, aprofundemos as reflexões, porque “[...] derivam, em parte, da vivência brasileira deste notável e saudoso intelectual”. Em parte anterior deste capítulo, soube-se mais a respeito de quem foi Faijnzyberg e suas “contribuições”.

Na publicação, fica claro que, para transformar as estruturas produtivas da região, seria necessário primeiramente efetuar uma ampla reforma dos sistemas educacionais e capacitação de mão-de-obra, além do fato de que, nos países que apresentavam uma “industrialização tardia”, a educação e a produção de conhecimento exercem papel central no processo de desenvolvimento (Id., p. 7), com ênfase no ensino básico (entendendo-se por básico neste documento o que corresponde à primeira fase do ensino fundamental brasileiro), médio e médio-profissional. Assim, “a década de 80, marcada pela insuficiência de recursos

no setor público [...], configurou o fim de um ciclo e enseja a transição para uma nova etapa [...]” (CEPAL / UNESCO, 1995, p.7).

Para tal, a CEPAL procederá a uma proposta com três características principais: o caráter indutivo, a natureza sistêmica e a mudança institucional. Por sua vez, essas propostas estariam envoltas em políticas que englobariam sete vertentes, dentre elas a profissionalização e o protagonismo dos professores (Id., p. 11). Desse modo, os bancos de desenvolvimento teriam papel decisivo no financiamento de atividades diretamente vinculadas à educação. O documento afirma que há alguns temas centrais do debate sobre a educação, sendo que o

[...] primeiro desses aspectos relaciona-se à maior duração da escolarização, o que não necessariamente está vinculado a exigências legais que prolonguem o ensino obrigatório. De fato, uma crescente porcentagem de jovens continua no sistema educacional além da idade obrigatória, refletindo a crescente demanda social por educação (CEPAL / UNESCO, 1995, p. 125).

Em decorrência dessa maior duração da escolarização, deve-se proceder à busca de fontes alternativas aos fundos fiscais para financiamento da educação: “[...] A participação da educação nos orçamentos públicos tende a diminuir [...] embora não se disponha de cifras precisas, é provável que tenham aumentado os gastos do setor privado, das famílias como das empresas” (p.126).

A respeito da participação das empresas na educação e da formação de sua mão-de-obra específica, suscita um interessante debate que já está posto nesta pesquisa, bem como no documento. A questão gira em torno da real função da escola, do tipo de educação ali oferecida e de suas relações com a produção, como visto no tópico 2.1 deste capítulo. Numa relação de totalidade, percebe-se a escola como instituição ligada a um modo de produção atendendo-o nas adequações do tipo de educação que lhe seja mais conveniente, trazendo implicações políticas nessa relação. Esse pensamento nos remete a Durkheim, quando trata do caráter múltiplo e único da educação. Ora, para a realização do caráter único ou de formação geral, o capitalismo prefere a escola, mas, para a efetivação do caráter múltiplo ou de formação especializada, geralmente pretere a escola e prefere a empresa.

Só que, na análise da categoria da contradição, percebe-se que está instalado um conflito por todos os lados. De acordo com Poulantzas (apud AZEVEDO, 2001, p. 5), isso indica que é preciso “[...] ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus da sua condensação”.

Necessário se faz que também se considere que,

[...] na área da reprodução da força de trabalho, tais necessidades também se impõem: não se trata agora de prover educação apenas para transformar a população em força de trabalho; são necessidades que são definidas *aprioristicamente* como

relevantes em si mesmas; que elas terminem servindo, direta ou indiretamente, para o aumento da produtividade, não dissolve o fato principal, que é o de que, agora, aquele aumento da produtividade que pode ser seu resultado não é mais seu pressuposto (OLIVEIRA apud AZEVEDO, 2001, p. 54, grifos no original).

Constata-se que, no mesmo tom do Banco Mundial, está a afirmação oficial da CEPAL / UNESCO, no que concerne à utilização da educação à distância como elemento eficaz para a certificação (entendemos que nem sempre a certificação está acompanhada da devida formação – e isso em qualquer modalidade educativa). Assim, o documento afirma que:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional (CEPAL / UNESCO, 1995, p. 295).

Por sua vez, grande parte dos cursos de formação de professores, inclusive via educação a distância, foram entregues nas mãos do setor privado, ao que Freitas (2002, p. 148) alerta, declarando que “A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”. Isso só reafirma o que McLaren (2000, p.121) denuncia, ao vaticinar que “[...] o capitalismo cleptocrático anda livre, roubando os pobres para dar aos ricos”, o que a nosso ver funciona como a reedição de uma espécie de Robin Hood às avessas.

CAPÍTULO III

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre o discurso e o real

Torna-se perceptível nas discussões sobre a reforma educacional em andamento no Brasil e nos documentos produzidos por essa reforma, que há uma apropriação do ideário da formação docente voltado para a defesa do professor reflexivo (BRASIL, 2000, p. 35). Esse ideário também está inserido na fundamentação teórica que respalda a intenção formativa da UNITINS / EDUCON. Nessa perspectiva, convém uma exposição dos fundamentos desses discursos, a fim de que se estabeleça a contradição pela aproximação do discurso formativo com de sua implementação efetiva.

Um elemento fundamental no processo de formação inicial de professores é que a pessoa envolvida esteja buscando constantemente a apropriação de saberes pedagógicos especializados, auspiciada por uma instituição credenciada para oferecer a requerida formação. De acordo com Imbernón (2004), esse elemento marca o início da socialização profissional e da aquisição de princípios teóricos e práticos, devendo, para tanto, segundo o autor, fugir de um modelo assistencial decorrente de uma educação que busca a adaptação acrítica das pessoas a uma construção social estabelecida, estando, desse modo ideologicamente indefesas em relação às pré-concepções do contexto político, social e econômico.

De acordo com o mesmo autor, a formação inicial deve se configurar como um lugar que, na essência, possibilite a aquisição de habilidades consistentes, científica e profissionalmente, associada a ganhos conceituais sólidos nos aspectos cultural, político, filosófico, técnico, pedagógico e social. A formação inicial tem que ser capaz de habilitar o docente para assumir as complexas atividades educativas, balizando seu fazer pedagógico de forma responsável, com a flexibilidade e a reflexividade necessárias.

Assim, para autores como Gauthier (2000), Garcia (1999), Imbernón (2004), Schön (1992), Tardif (2002) e Pimenta (2002), a formação inicial não pode ser ensimesmada, mas deve trazer consigo ações de interação e continuidade capazes de admitir uma constante atualização, em face das constantes transformações do cotidiano. Deve também estar apta a criar caminhos que possibilitem análise, investigação, intervenção, cooperação e intervenção. Deve abranger ainda atividades de pesquisa pedagógica, bem como pesquisa colaborativa, de maneira permanente. De acordo com Pimenta (2002, p. 45), “A sólida formação, por sua vez,

só pode ser desenvolvida por universidades comprometidas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos”.

Na perspectiva de se efetuar uma análise das bases para a formação de professores da Educação Básica no contexto da reforma educacional, não se pode perder de vista alguns fundamentos que balizaram a política de formação no Brasil. Ao discorrer sobre esse assunto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam a Conferência Mundial de Educação para Todos, já mencionada anteriormente neste trabalho como o começo do processo de reforma da educação no país. Ali, foram lançadas as bases para a implementação de um projeto educacional internacional assinado por 155 países. Os representantes desses países se comprometeram a promover uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (p. 57). Naquela circunstância, o Brasil assinou o documento resultante da Conferência, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, o chamado grupo dos “E-9”, exatamente por se tratar dos países com maior contingente de analfabetos do mundo.

O governo brasileiro externa seu alinhamento com esse projeto educacional ao publicar, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. Entretanto, foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de referenciais curriculares, bem como de pareceres e resoluções produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que a referida reforma se efetivou.

No entendimento de Shiroma et al. (2000, p. 85), uma política educacional é mais abrangente do que a sua legislação, em razão de que aquela não se define apenas por seu aspecto formalista, mas se efetiva substancialmente pelo planejamento educacional e pelas políticas e ações realizadas nos âmbitos municipal, estadual e federal. Entretanto, analisaremos alguns aspectos da política educacional vinculados ao nível da legislação que redimensionam a função da escola e, por conseguinte, do professor, apontando um novo modelo de formação.

Na perspectiva de uma escola que ultrapasse a mera preparação para o trabalho, Libâneo (1999) propõe que essa instituição seja um espaço de formação e de construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade (p. 26).

Para a realização desse intento, torna-se necessária a definição de um novo perfil docente, que, segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 22-24), implica algumas questões, tais como: a percepção de que a igualdade de oportunidades não é um objetivo que possa ser

realizado pelo professor e pela escola, visto que ela não pode compensar as diferenças sociopolíticas e econômicas geradas por uma sociedade dividida em classes ou grupos sociais. O desafio educativo da escola e do professor será o de atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender no contexto social. O segundo desafio implica provocar e facilitar a reconstrução crítica dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que o aluno assimila em sua vida paralela e anterior à escola,

3.1 Referenciais instituintes da política de formação de professores

Comparando-se com o perfil docente proposto pela LDBEN na perspectiva de verificar se ele se aproxima do perfil supracitado, encontram-se, no artigo 13º, algumas incumbências pertinentes ao docente, quais sejam:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos a caracterização desse perfil, verifica-se uma preocupação com aspectos mais técnicos do trabalho docente, o que expressa uma concepção de profissionalidade que amplia o controle do fazer pedagógico do professor. Essas exigências precisam ser analisadas à luz do projeto educacional em curso no nosso país, bem como das condições de trabalho docente, para que, como nos alerta Guimarães (2001, p. 24), “não nos enveredemos pela tendência de acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para depois culpá-lo pela má qualidade da educação escolar”.

Veja-se que, ultrapassando a perspectiva de instrumentalidade técnica demonstrada na LDBEN, vários autores argumentam que é preciso observar outros âmbitos da prática educativa como reflexo da formação docente.

De acordo com Freire (2002), outro aspecto a considerar é o fato de a legislação propor que sendo o professor o responsável pela gestão da sala de aula, também adquira competência para produzir resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, o que se entende como desejável e, no parecer de Saviani (2000, p. 56), é externado como

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais [...] se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem

disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir do seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados.

Ora, se por um lado a ampliação das funções do professor aponta para determinado reconhecimento da complexidade do ato educativo, por outro, são perceptíveis alterações substantivas na forma como o trabalho pedagógico está organizado nas escolas. A lógica dos currículos padronizados e uniformes continua sendo a orientação predominante no planejamento das atividades didático-pedagógicas no cotidiano escolar, principalmente na realidade da rede estadual de educação do Tocantins, onde foi adotado o pacote pedagógico do Instituto Ayrton Senna e sua rigidez curricular centrada no gerencialismo da aprendizagem e do ensino.

Assim, torna-se necessário instaurar o debate sobre a ampliação da formação docente, sinalizando para uma redefinição do modelo formativo vigente. No caso da reforma educacional em curso no Brasil, o Ministério da Educação compreende que se trata somente de uma redefinição do modelo institucional e curricular adotado pelas agências formadoras. As mudanças na formação de professores teriam um destaque fundamental na consecução desse objetivo. Nessa lógica, a Lei de Diretrizes e Bases em vigor destina todo um capítulo para tratar da formação docente. O artigo 61 trata dos princípios metodológicos e os artigos 62 e 63 realizam uma caracterização dos tipos e modalidades de curso, bem como do *locus* institucional da realização dessa formação.

No artigo 61, a formação é tratada da forma seguinte:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Numa análise mais acurada desses preceitos, nota-se o viés de flexibilidade demasiada ao admitir, por exemplo, o aproveitamento, no currículo acadêmico, de experiências e atividades sem apontar a natureza de tais eventos. Outra questão é a institucionalização da capacitação em serviço como recurso adequado para se formar o professor. A utilização da capacitação em serviço em substituição à formação acadêmica demonstra ser um aspecto problemático para a garantia adequada da relação indissociável entre teoria e prática em razão de que a explicação da teoria tem um vínculo inseparável com

o real. A orientação de nivelar capacitação e formação parece ser uma tônica da legislação oficial. Nessa perspectiva, isso reflete o discurso dos organismos internacionais, inclusive quando privilegiam a formação continuada e em serviço em detrimento da formação regular, tendo como parâmetro decisório o barateamento da formação docente.

Isso não implica a radicalidade de uma posição contrária à capacitação em serviço como alternativa de formação. O problema reside em substituir a formação em universidades consolidadas por cursos de caráter mais pragmático, cuja função, na maioria das vezes, é promover um aperfeiçoamento no âmbito restrito de novas técnicas pedagógicas, no viés do “saber fazer” que o Relatório Delors tanto apregoa.

Na análise dos artigos 62 e 63 da LDB, vêem-se algumas credenciais para se atuar como docente na Educação Básica, bem como a delimitação dos espaços nos quais deve ser efetivada a formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os professores de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Segundo Freire (2002), apesar de a legislação apontar a formação em nível superior como desejável, o fato de admitir que ainda se habilitem professores em nível médio revela um paradoxo, em razão de as demandas da sociedade em transformação, do mundo do trabalho, bem como a reforma educativa, apontarem uma maior complexificação das funções docentes, que só poderão ser contempladas mediante a oferta de cursos de nível superior, principalmente em universidades. De acordo com a orientação de flexibilizar a organização institucional e curricular, foram criados os Institutos Superiores de Educação e seu curso Normal Superior. Esses Institutos foram criados como instâncias formativas de *caráter profissional*, com o objetivo de oferecer cursos de formação inicial, continuada e complementar (CNE/CP. Resolução nº. 1, de 30/09/1999). Não há a menção de que eles venham a realizar atividades de pesquisa e extensão. A baixa titulação de mestres e doutores em seus quadros de professores (10%), conforme prevê o inciso I, § 1º do art. 4º da citada Resolução, põe em dúvida a qualidade desse ensino.

A abertura que a LDB deu, na época, com a criação do Curso Normal Superior, para a formação do professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental revelou-se inconsistente, visto que, ao elegê-lo como instância pedagógica exclusiva (Brasil, Decreto nº. 3.276/99) ou preferencial (Brasil, Decreto nº. 3.554/2000), deixou de lado importantes experiências e projetos construídos pelo curso de Pedagogia ao longo de várias décadas de existência. Tanto é que, no estabelecimento das Diretrizes do Curso de Pedagogia, em 2006, houve uma revisão do acima exposto no que diz respeito à existência do Curso Normal Superior.

Freitas (1999) afirmava que a criação dos ISE e do Curso Normal Superior faziam parte da estratégia adotada pelo governo federal em cumprimento às exigências dos organismos multilaterais, no encaminhamento da segunda etapa da reforma educacional, que consistia na reforma no campo da formação docente. A autora afirmava que a reforma no campo da formação de professores vem cumprindo dois objetivos: o primeiro consistia na adequação das instituições formadoras e dos conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica vigente; o segundo estava relacionado ao papel da universidade no processo de formação do professor, que para os reformadores “não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimentos é parte integrante da formação profissional” (p. 23). A principal consequência dessa política, segundo a autora, é a desarticulação das faculdades e centros de educação como instituições formadoras de profissionais da educação.

De igual modo, caminham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2000), em coadunância com as diretrizes estabelecidas pela LDBEN, para esse modelo novidadeiro de formação do professor.

Segundo Tavares (2005), as prescrições normativas para a formação docente analisadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Decenal de Educação para Todos, no Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos Referenciais para Formação de Professores da Educação Básica e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, fundamentadas na perspectiva de formação de conceitos e atitudes técnicas para o professor, destacam a nuclearidade de quais sejam as intenções para a formação docente na esfera de governo. Essa política formativa também se funda nas competências enquanto estratégia para assegurar a empregabilidade de docentes e discentes.

De acordo com Torres (1996), o trilhar esse percurso aponta para a garantia da formação do cidadão produtivo, visto que a totalidade dos conteúdos de ensino deveria estar fundamentada no aspecto técnico de ensinar o imediatamente útil, significativo e aplicável.

De acordo com o entendimento do mesmo autor, os organismos internacionais ignoram as condições tecnológicas que separam o Brasil dos países desenvolvidos, e se utilizam da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país no páreo com a tecnologia do primeiro mundo. Inclusive, nem cogitam expor o fato de que a condição dos países desenvolvidos se deve, em grande parte, à exploração histórica das riquezas de outros países – condição essa que buscam perpetuar pela implantação do capitalismo especulativo. Tanto é que o fundamento dos propositores da política (organismos internacionais e elite brasileira dominante na estrutura de governo) assenta-se sobre o diagnóstico da crise.

Historicamente, foram esses os protagonistas dos déficits nas políticas públicas brasileiras, e, portanto, foram os verdadeiros edificadores do panorama espesso que está posto. Dessa forma, os problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos e o das estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional em comparação com patamares internacionais, concluem que a problemática educacional brasileira advém da ineficiência no gasto dos recursos, e não da insuficiência destes. Através de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças pela centralidade da educação, da formação docente e do conhecimento para a realização da chamada sociedade da informação. Essa construção ideológica revela uma concepção de reforma como sinônimo de progresso econômico. A ela, atribui-se a qualidade do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade.

No mesmo tom, de acordo com Enguita (1991), é divulgado pelos protagonistas dessas reformas o pensamento falacioso e sofismático com bases, no mínimo, duvidosas, visto afirmarem que a educação e a formação de professores se constituem em principais vias de enfrentamento do mercado de trabalho. Valorizam os atributos e os conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia, e creditam a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívoco e derrubado por inúmeras pesquisas.

Para Frigotto (1996), esse caminho propala a ideologia de que o país, com professores qualificados e com os cidadãos investindo adequadamente em sua própria escolarização, superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho, omitindo-se um dos principais intentos do neoliberalismo, que é responsabilizar a população pela

situação do país na economia globalizada. Omite-se, também, a informação de que as atuais prescrições que norteiam a formação docente não possibilitam a formação do professor, uma vez que consideram fundamentalmente o princípio da formação inicial e continuada enquanto ações desarticuladas e suficientes para possibilitar uma formação de qualidade. Essa construção ideológica revela uma concepção de reforma como sinônimo de progresso econômico. A ela, atribui-se a qualidade do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, que são passos imperativos para o aprimoramento da sociedade, mas que é pouco provável que a formação docente e os preceitos capitalistas defendidos por eles alcancem tal objetivo.

No entendimento de Freitas (2002), a compreensão advinda das análises da legislação brasileira pertinente à formação de professores obedece à lógica dos documentos dos organismos internacionais, pois reafirma a centralização de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, requerendo do professor que saiba fazer, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a sua condição profissional. Assim é que se desencadeou um mecanismo de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, desconectados das raízes de seu exercício profissional. Essa intervenção no campo da formação docente busca tirar do professor o sentido identitário construído ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original, e, em seu lugar, procura constituir uma mentalidade competitiva, técnica e individualista, própria do neoliberalismo.

Certamente, a afinidade da política de formação brasileira com os preceitos emanados dos organismos internacionais implica a construção de uma extensa crítica à política educacional de formação de professores, não especificamente por emanarem desses organismos, mas pela carga ideológica de mercantilização de tudo e de todos.

É tendo em vista a caracterização das estratégias dos organismos internacionais para a formação docente e no entendimento de que estudiosos têm produzido intensamente a respeito dos elementos que devem dar sustentação a uma sólida formação docente que se deve discutir a respeito desses elementos e sua articulação com a formação docente via EAD. Certamente, ajudam nessa compreensão as contribuições de Gauthier (2000), Garcia (1995; 1999), Imbernón (2004), Libâneo (2005), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Ramalho (2003), Schön (1992) e Tardif (2002), dentre outros. Na perspectiva de Gauthier (2000), esses elementos auxiliam a “[...] definir um repertório de conhecimentos e articulações para a formação profissional [...]”, com a possibilidade de incentivarem os professores para que se conheçam enquanto professores, buscando os elementos identitários e constituintes do profissional na definição de saberes, habilidades e atitudes requeridos pelo exercício docente.

3.2 A formação docente e suas relações com a EAD

A escola é um dos lugares privilegiados para a obtenção do conhecimento socialmente sistematizado e aceito como condição para a inserção social. Aqui, há um elemento que deve ser analisado pela ótica da contradição: apesar de o conhecimento ser efetivado no conjunto das práticas sociais, sobretudo no trabalho (LUKÁCS, 1979), há uma classe social decidida a controlar os meios de produção que utiliza em seu favor os insumos intelectuais para sistematizar o saber e usá-lo em seu favor. É nessa perspectiva que Kuenzer (apud CASTRO, 2001) afirma que a força do capital no processo de produção da ciência oficial determina os objetos de investigação, financia pesquisadores e instituições e “[...] se apropria privadamente dos resultados, uma vez que essa apropriação é um dos determinantes de sua reprodução ampliada, na medida em que aumenta a produtividade”.

É assim que, na relação existente entre o capital e o trabalho, a educação se reestrutura para atendimento dos sistemas econômicos. Nessa perspectiva, a EAD também segue a disposição geral da educação no sentido de se modificar para atender os processos evolutivos do trabalho.

Historicamente, os sistemas educacionais capitalistas tendem a desenvolver mecanismos de filtragem social a fim de garantir o “[...] acesso diferenciado aos diversos graus e ramos de ensino que terminam por privilegiar o acesso e permanência no sistema escolar dos representantes da classe dominante e de seus aliados” (NEVES, 1999, p. 24). No entanto, apesar dessa compreensão, entende-se também que existe um movimento de contradição nas relações de classe do Estado capitalista, em razão de que, por parte da classe trabalhadora,

O domínio do saber científico, a mais importante força produtiva do modo de produção capitalista na atualidade, constitui instrumento fundamental de emancipação do trabalho da dominação do capital. A ampliação das oportunidades educacionais no mundo contemporâneo representa, para a força de trabalho, a possibilidade de obtenção dos meios necessários para a compreensão, intervenção e mesmo superação de uma organização que faz de sua alienação e exploração a base da própria reprodução (NEVES, 1999, 22-23).

As modificações que aconteceram no mundo do trabalho e da produção principalmente a partir da segunda metade do século XX foram responsáveis pelo surgimento de novas formas de gestão e organização do trabalho nas empresas, indústrias e organizações sociais. O começo dessas transformações estaria fundamentado na revolução científico-tecnológica. Dentre os eventos promovidos por esse movimento, destacam-se a revolução

informacional, a robótica, as novas tecnologias da comunicação e o aperfeiçoamento dos meios de transporte.

Com essas inter-relações, reconhece-se, de acordo com Oliveira (2000b, p. 77), que “a educação adquire uma nova função social, quer pelas conseqüências das modificações nos requerimentos de qualificação da força de trabalho, quer pela diminuição de importância dos estados nacionais”.

Essas transformações científicas e tecnológicas demandaram novas formas de organização do trabalho e da produção para um número cada vez mais reduzido de trabalhadores que interessam aos sistemas produtivos. O aparecimento de um novo padrão produtivo requeria, por sua vez, um novo tipo de trabalhador, cujo perfil passou a reunir qualidades como autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão de sua força de trabalho, flexibilidade para se adequar às variações do trabalho, criatividade na resolução dos problemas e, principalmente, a busca de aperfeiçoamento contínuo (MACHADO, 1998). Diante desse quadro, a demanda por formação geral (propiciada pelos sistemas educacionais que oferecem a Educação Básica), como condição para uma formação profissional complementar (geralmente oferecida pelas empresas), apresentou-se como uma das exigências do processo de reestruturação das empresas e instituições sociais.

Na discussão a respeito dos impactos do novo paradigma produtivo na esfera da educação escolar, Paiva (apud LIBÂNEO, 1999, p.55) alerta que o aumento da demanda por formação geral da população não implica que governo e empresariado estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. Nesse raciocínio, a formação assumiria características de aligeiramento, ou seja, “[...] um tipo de formação geral e aligeirada de aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais”.

Em relação ao grau de influência atribuído ao Estado na redefinição do papel da educação escolar, o que se verifica é o enfraquecimento daquele como unidade de poder e a emergência de uma nova disposição política calcada na internacionalização da economia e na globalização do mercado, constituindo os pilares da nova ordem. Nesse sentido, Oliveira (2000a) comenta que a minimização do poder estatal enfraqueceu sua capacidade de elaborar políticas próprias. Com isso, entraram em cena as agências multilaterais com grande influência e prestígio perante os governos dos países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina, que estão produzindo novos discursos, propagados através de relatórios e

projetos em diversas áreas sociais, e que vêm conformando a reforma política neoliberal desses países.

A UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial vêm, mais intensamente na década de 1990, produzindo documentos e financiando projetos em diversas áreas educacionais: curricular e avaliativa, de gestão e financiamento e de formação de professores. No que diz respeito às determinações desses organismos internacionais para a educação, Cabral Neto (apud CASTRO, 2005, p. 11) afirma que:

Nesse cenário dos anos 90, coerente com esse movimento reformista, constroem-se, no Brasil, as bases de uma política educacional que atende aos pressupostos das reformas neoliberais, dentre as quais se destacam a focalização, a descentralização, a desregulamentação e a privatização.

São esses pressupostos que vão permear a elaboração dos principais programas educacionais e da legislação brasileira na área da educação. Tais princípios não se apresentam de forma igualitária no delineamento da política. Alguns estão claramente presentes, outros são colocados de forma menos explícita.

No que concerne à formação de professores, as características da atual política educacional brasileira estão presentes nos programas de qualificação docente e, em particular, nos programas de educação a distância.

Vê-se que a EAD, nos anos 1990, passa a ser utilizada pelo governo como uma estratégia para o incremento de programas que trazem em seu interior os elementos basilares da reforma educacional relacionados com uma alternativa que gastasse pouco. Isso em razão da determinação de se diminuir o investimento na área educacional e de se abrir à iniciativa privada esse setor, que antes era domínio da esfera pública, além do atendimento em massa, de programas com a característica da focalização e da descentralização, e de uma legislação flexível.

De acordo com Castro (2001), a utilização dos programas de EAD atende dois principais objetivos. O primeiro está relacionado com as recomendações dos organismos internacionais para a área, os quais indicam a educação a distância como uma das alternativas para a superação de dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional no que tange a demandas oriundas de um déficit histórico no setor. O segundo objetivo está relacionado à diminuição da intervenção do Estado na área educacional, o que implicaria, por um lado, a redução de gastos e, por outro, a abertura de mercado ao setor privado.

As ações de cunho neoliberal, além de contarem com um aparato tecnológico favorável, conduziram ao surgimento de um contexto político que favorecesse a ampla utilização da EAD para a formação docente. Assim, essa modalidade educativa passa a se colocar em posicionamento estratégico para o atendimento dos índices educacionais propostos pelos organismos internacionais, pois é capaz de diminuir os déficits históricos relacionados à educação. Isso é feito pela ampliação estratosférica do acesso da população à educação, o que

democratiza – pelo menos do ponto de vista quantitativo – o ensino, e, por fim, reduz os gastos com a educação. Esse fato é bastante significativo e reflete em muitas áreas, tanto que o uso de tecnologias da informação na EAD vem se sobressaindo como um dos mais importantes instrumentos na divulgação do conhecimento, na capacitação de recursos humanos e na expansão de aspectos da cultura e da informação.

Analisando-se essa formação pelo olhar da política educacional, vê-se que a adoção do tele-presencial no estado do Tocantins acontece convencionada à perspectiva de formação descrita na LDB, que estabelece a necessidade de formação de professores leigos em nível de graduação para atuarem na Educação Básica.

De acordo com Cabral Neto (2005), a obediência a esse dispositivo da legislação é analisada pela literatura crítica como um importante passo para a formação de professores. Há, porém, quem considere que a LDB flexibilizou muito a formação de professores, culminando no aparecimento de projetos alternativos de formação com qualidade duvidosa, uma vez que permitiu a redução das cargas horárias dos cursos, o funcionamento destes em fins de semana e a coexistência de uma diversidade de currículos, o que não tem sido benéfico para a formação docente.

Com esse escancaramento da legislação, criaram-se as possibilidades para o surgimento de cursos com características tecnicistas e instrumentais, em obediência às determinações do ideário das agências multilaterais, que recomendam muito fortemente a formação em serviço e a distância.

De acordo com Saviani (2000, p. 54), a flexibilidade própria de várias legislações educacionais institui a diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal. A esse respeito, afirma o autor:

Ora, o que é terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos: “ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado”. [...] Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.

Outros estudiosos da política educacional brasileira apontam a necessidade de que a legislação pertinente à formação docente coloque muitos aspectos em outros patamares, a fim de que o profissional da educação, na condição de intelectual público, contribua qualitativamente para o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática. E isso se dará através de uma participação crítica e uma atuação competente na mediação das

complexas ações que compõem o exercício de sua profissionalidade e também através da progressiva valorização dos professores pela adoção efetiva de melhorias em todos os aspectos da profissão docente. Nessa perspectiva, autores como Kuenzer (1998), Libâneo (2005), Neves (1999), Ramalho (2003), Torres (1996) e Vieira (2002), dentre outros, defendem a melhoria das condições de trabalho como elemento definidor do exercício profissional, passando por carga horária decente, números de alunos por sala e salários dignos.

Outra análise a ser considerada em complementação à da política educacional supracitada é a opinião de pesquisadores e intelectuais que tratam da formação docente e que forneceram parâmetros de uma boa formação docente. Esses estudiosos destacam que os cursos de formação deveriam ser desenvolvidos por programas que oferecessem uma formação consistente, uma formação continuada de qualidade certa, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa entre as escolas e as universidades e espaços para o exercício da profissão, possibilitando assim a efetiva profissionalização docente.

De acordo com Tardif (2002) e Anfope (2000), vê-se que a apreciação dos estudiosos e pesquisadores sobre formação docente se distancia do paradigma adotado pelas agências multilaterais constante na legislação brasileira. Aproxima-se, isso sim, do modelo apresentado pelos movimentos em defesa da formação do educador, que apresentam uma formação docente que leva em conta uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade democrático, na qual se encontre na condição de protagonista.

3.2.1 Histórico e caracterização da EAD

Sabe-se que a EAD se apresenta como alternativa educacional, assumindo peculiar configuração em vários aspectos, dos quais o principal é a admissão da distância física entre os alunos e o professor. Além disso, coloca ênfase no planejamento sistemático, em razão dessa ausência física, e finalmente caracteriza-se pelo uso de meios de comunicação e das tecnologias da informação, como elemento intermediador da ação educativa. Assim é que a EAD se apresenta como uma forma singular de escolarização, assumindo características que possibilitam ensino e aprendizagem fora das situações costumeiras de escola, principalmente no que diz respeito a compartilhar tempo e espaço (PRETTI, 2000; 2005; BELLONI, 2003; 2005; ARETIO, 1994; DEMO, 2000; MERCADO, 2005).

Sobre os elementos que fazem a intermediação educativa, convém lembrar que, de acordo com os especialistas, há diversas gerações de EAD (cerca de três ou quatro gerações) e que as mesmas têm relação com os meios (mídias) ou elementos utilizados no processo educativo.

Na década de 1970, a EAD teve um de seus períodos de maior efervescência, em razão das intensas modificações verificadas nos fundamentos da produção capitalista. Segundo Castells (1999), Harvey (1992) e Silva (2006), na última década do século passado, a microeletrônica modificou profundamente as práticas produtivas, com extensões nas práticas sociais, mormente na área educacional, carreando assim transformações caracterizadas pela flexibilidade, pelo poder adaptativo e pela competitividade, dentre outros aspectos marcantes. Nesse contexto, a EAD e seu campo sofrem modificações significativas no que se refere à ascensão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que caracterizam o surgimento da educação *online*, e questionando profundamente o estatuto da educação a distância (SILVA, 2006).

No que diz respeito ao surgimento exato da educação a distância, há divergências entre os autores. Alguns relacionam a sua origem ao aparecimento dos correios, o que remonta a civilizações como a Grécia Antiga e o Império Romano. Nessa perspectiva, ela é definida como “comunicação” e, com o advento da tipografia, ela ganha um grande impulso, pela proliferação dos livros, o que alguns consideram como a primeira forma de educação a distância em massa. Outros autores afirmam que a existência da EAD remonta a aproximadamente cem anos atrás, motivada pelo progresso das várias tecnologias, efetivadas na intenção de facilitar a transmissão de conhecimentos.

Alguns acontecimentos constituem marcos na história da EAD, como o aparecimento de um curso de contabilidade a distância na Suécia, em 1833. No que diz respeito ao ensino superior, o marco foi o ensino por correspondência criado em 1874, nos Estados Unidos, pela Illinois Wesleyan University, o que caracterizou a existência da primeira universidade aberta do mundo.

No Brasil, em 1891, foi anunciado no Jornal do Brasil um curso de datilografia por correspondência. Entretanto, alguns colocam como grande marco histórico da EAD brasileira a transmissão, em 1923, pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de um programa de educação por iniciativa de Roquete Pinto. Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), com a oferta de cursos de formação profissional de nível elementar e médio por correspondência. Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem ao Comércio (SENAC) cria a Universidade do Ar, que, em 1950, atendia a 318 localidades. Em 1959, a Diocese de

Natal (RN), cria escolas radiofônicas que originariam o Movimento de Educação de Base (MEB). Em 1970, é criado o Projeto Minerva, que também funcionava através de transmissão radiofônica. Já em 1978, dá-se a criação do Telecurso 2º Grau.

Alguns autores apontam a EAD como “formação”, indicando assim o surgimento da EAD pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação Peters (apud Belloni, 2003). Com isso, dada a eficiência de vários meios de comunicação, foi possível o estabelecimento de experiências mais concretas com educação a distância, levando alguns autores a classificarem a EAD em gerações.

Segundo Rumble (1996), podem-se relacionar quatro gerações de EAD, quais sejam: a primeira, a partir de 1940, baseada no texto escrito; a segunda, a partir de 1950, utilizando TV e áudio; a terceira, entre as décadas de 1960 e 1970, produzindo sistemas de multimeios; e a quarta, desenvolvendo sistemas de comunicação mediados pelo computador.

Segundo Evans e Nation, (apud Belloni 2003) os quais citam a existência de três gerações de EAD. A primeira foi criada no fim do século XIX, com o desenvolvimento da imprensa e da locomoção a vapor. Nessa fase, o ensino por correspondência apresentava como característica uma lenta interação entre professor e aluno, “esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos”. Nesse modelo de EAD, “observa-se claramente a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante” (BELLONI, 2003, p. 56). Assim, existia, na época, uma ausência de autonomia com relação às questões de prazos e escolha de currículos ou meios, sendo que, pelas condições desse momento histórico, pode-se concluir que o modelo de EAD baseado no ensino por correspondência deveria atender a uma limitada parcela da população, mesmo porque, na época, ainda era limitada a população alfabetizada.

A segunda geração se desenvolveu nos anos 1960, utilizou o ensino multimeios a distância, unindo o uso do impresso (desenvolvido na primeira geração) com os meios de comunicação audiovisuais (antena ou cassete). Como nos lembra a autora, o modelo dessa geração se desenvolveu a partir de orientações behavioristas e industrialistas típicas da época: pacotes instrucionais, público de massa e economia de escala. Esse modelo é ainda hoje prevalente na maioria das experiências de EAD.

A partir dos anos 1970, os meios impressos e os programas de vídeo e áudio difundidos via cassete ou via antena ganham espaço na EAD. As universidades abertas criadas nessa época se expandiram pelo uso desses novos multimeios e, em certa medida, pelo computador. Nos países não desenvolvidos, surgiram muitas experiências de EAD baseadas principalmente em meios de comunicação de massa que tinham por objetivo universalizar o

ensino básico, a alfabetização de adultos, a educação comunitária para a saúde e a formação profissional. Muitas dessas experiências resultaram em grandes fracassos, como é o caso de várias televisões escolares; outras, especialmente as de educação popular, apresentaram resultados pontuais e importantes.

O período histórico em que a segunda geração de EAD se desenvolveu foi caracterizado pela prevalência do modelo fordista de produção industrial, baseado na produção em massa, visando a um consumo em massa e demandando uma “nova cultura”, também de massa. Assim, a economia fordista encontrava na EAD uma possibilidade de ampliação.

Conforme Edwards (apud Belloni, 2003), a EAD, com sua ênfase no fornecimento de oportunidades de aprendizagem a distância, é consistente como modelo fordista de produção e consumo de massa. Analisando esse paradigma com a EAD da época, é possível perceber uma aproximação concreta. Assim, a EAD passa a ser uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica – uma forma industrial de educação – e, portanto, o “ensinar” a distância se configura também como um processo industrial de trabalho. Dentre os princípios do modelo fordista, Peters (apud Belloni, 2003) identifica três como os mais importantes para a compreensão da EAD: a racionalização, a divisão do trabalho e a produção em massa.

Como o processo de produção industrial não é estático, ou seja, ele se transforma contínua e constantemente, assim também na EAD o processo de ensino vai sendo gradualmente estruturado através de crescente mecanização e automação. A terceira geração de EAD começa a surgir nos anos 1990, com o desenvolvimento e a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Seus meios principais são todos os anteriores, adicionados aos novos: unidades de curso sob forma de programas interativos, bancos de dados, e-mails, listas de discussões, CD-ROMs didáticos, etc.

Essa geração de EAD se transforma a partir do esgotamento do paradigma fordista, da redefinição da política econômica capitalista (neoliberalismo), da mundialização da economia, da introdução da informática, do surgimento de um novo paradigma industrial (pós-fordista ou toyotista), das novas demandas por formação e suas influências sobre a instituição escolar. Nessa nova fase de EAD, “uma tendência que aparece com força é a diminuição do uso de materiais divulgados através dos meios de comunicação de massa e a crescente utilização de materiais de uso pessoal, tais como fitas cassetes, CD-ROMs, disquetes, etc.” (BELLONI, 2003, p. 57).

Nas duas primeiras gerações de EAD, a interação entre o professor e o aprendiz é menor, muito embora algumas experiências atuais, típicas da segunda geração de multimeios, ofereçam serviços de apoio aos estudantes, tais como tutoria e encontros presenciais. Na terceira, a EAD se encontra na chamada geração digital, caracterizada pelo uso de avançados recursos tecnológicos para a transmissão de textos interativos e aulas expositivas com animação, como a Educação à Distância Mediada por Computador (EDMC).

Na contextualização da terceira geração de EAD, é importante salientar que não é ao acaso que defensores da EAD afirmam que essa modalidade de ensino aparece como uma possível solução para a “crise” em que se encontram as educações nacionais. Existe uma crença de que a improdutividade do sistema educacional se deve, por um lado, ao Estado, que assume uma atitude paternalista e assistencialista e é incapaz de organizar a escola sob os moldes exigidos pelos novos tempos, e, por outro, aos professores

desqualificados e acomodados, sem sentir necessidade de renovação e inovação em seu trabalho e às organizações de classe, que só impunham bandeiras de lutas por questões salariais, sendo muito corporativistas e responsáveis por impedir as mudanças necessárias (PRETI, 2000, p. 22).

Segundo o neoliberalismo, a escola ainda não reconheceu o valor do saber numa sociedade onde triunfam os melhores, isto é, os possuidores de maior conhecimento. Assim, se a escola pública não pode oferecer essa mercadoria às pessoas interessadas, aos seus clientes, ela é ineficiente, está em profunda crise. Na leitura neoliberal, essa crise é gerencial, necessitando a escola ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva.

A necessidade de reordenamento do processo de acumulação capitalista tem estimulado a inclusão de novas tecnologias microeletrônicas e de novas formas de organização do trabalho. Assim, a cooperação, a participação, a responsabilidade, a disciplina, a assiduidade são atributos a serem assimilados e praticados pelo novo tipo de profissional requerido pelo capital. Com efeito, ocorre a necessidade de desenvolver continuamente os trabalhadores em todos os setores da economia, sendo que isso vem consolidando a idéia de uma educação técnica e profissional permanente, continuada, de uma educação não restrita à escola e à educação formal.

Parece que a conjuntura econômica e política acabaram por encontrar nessa modalidade de ensino uma alternativa economicamente viável, principalmente agora, quando conta com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, a EAD passou a ocupar uma posição estratégica para satisfazer as necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços

educacionais e, em nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. A esse respeito, Belloni (2003, p. 99), afirma a importância de lembrar que a expansão da EAD representa “[...] muito menos o “triunfo da ideologia do acesso aberto” à educação e muito mais o impacto das forças de mercado e da situação de recessão econômica e conseqüentes políticas governamentais de restrição de recursos aplicados à educação”.

3.2.2 A educação *online* e seu fundamento

De acordo com Silva (2006), a educação *online* vive agora o seu *boom*, com o advento e a popularização da internet, mesmo que, infelizmente, ainda haja atualmente uma predominância na EAD dos suportes tradicionais, como o impresso via correio, o rádio e a TV. O grande divisor de águas passa a ser a rede mundial de computadores, uma espécie de “antes e depois da net”. Conseqüentemente, a utilização que se faça (e como se faça ou não) da internet vai incidir efetivamente na concretização do uso das tão propaladas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). Assim, nem todo programa educativo que faz uso da EAD como alternativa pode evocar devidamente para si o uso dessas novas tecnologias.

Para De Luca (2006, p. 477), que é defensora de um modelo pedagógico construtivista sócio-interacionista na EAD com base em Vygotsky, foi-se a época em que “os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro e o Telecurso 1º e 2º Graus da Fundação Roberto Marinho foram sinônimos de educação a distância no Brasil”. Conforme Cordão (apud DE LUCA, 2006, p.477), com aquelas características, a “EAD era considerada um ensino de segunda categoria para uma clientela pouco exigente”.

No contexto dos anos de 1980, tem início um novo momento, concebido pela demanda das inter-relações socioeconômicas e tecnológicas da emergente sociedade da informação, cujo elemento fundante não se relaciona intrinsecamente com a nuclearidade do labor da manufatura ou com a *media* de massa, mas está centrada na informação digitalizada, que se constitui em novo paradigma infra-estruturante, como novo modo laboral. Assim, a utilização do computador conectado à *net* é que vai definir a nova ambiência informacional e dar o direcionamento da nova lógica comunicacional, por conseguinte obsoletar a EAD caracterizada pela distribuição em massa congênita à fábrica e típica da *media* clássica, que no contexto de 1980, eram os mais atualizados símbolos de sociedade. (SILVA, 2006, p.11).

Nesse ambiente, surge a educação *online*, que está inserida na EAD como conseqüência de uma evolução genealógica, mas que também, analisando-se pela categoria da

contradição, sob o prisma da *concepção genético-dinâmica*¹⁷ (KOSIK, 1976, p. 59), ultrapassa e se distancia de muitos elementos da sua origem. Segundo Silva (2006, p.11), ela se caracteriza

Como fenômeno da cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço [...] se constitui em novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores, principal suporte de trocas e de memória da humanidade [...] novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação.

Um dos fatores determinantes do desenvolvimento da educação *online* é a interatividade e a flexibilidade espacial e temporal propiciadas por um computador conectado à *net*, devido à possível acessibilidade do ambiente de trabalho, residência, escolas ou cibercafé. Com isso, num ritmo pessoal de horário e local, o aprendiz se depara com a possibilidade de interação com os fluxos de informação e nos processos de aprendizagem, além de que, pela interatividade, é possível um diálogo, co-criação e o controle dos processos de aprendizagem por meio de dispositivos e interfaces de gestão, de autoria e de comunicação. O computador conectado apresenta-se como sistema aberto aos interatores, permitindo participação em tempo real e intervenção na troca de informação e na troca do conhecimento. Nessa perspectiva, a educação *online* se diferencia profundamente da modalidade tele-presencial e de muitas outras formas de EAD que usam suporte analógico ou as tradicionais formas mecanicistas de transmissão de conteúdos digitalizados, cuja centralidade está geralmente na transmissão via TV, carregada de toda uma sisudez, devido ao fato de que há na TV a “[...] condição de máquina rígida, restritiva, centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção” (SILVA, 2006, p.12).

3.3 A base legal da EAD

Como visto anteriormente, pelas modificações ocorridas no Estado na década de noventa do século passado, os aspectos legais da sociedade brasileira sofreram transformações profundas. E com a educação também foi assim. Após os grandes eventos mundiais

¹⁷ De acordo com esse autor, “A concepção genético-dinâmica da totalidade é pressuposto da compreensão racional do surgimento de uma nova qualidade. Os pressupostos que na origem foram condições históricas do surgimento do capital, depois que este surgiu e se constituiu, se revelam como resultados da sua própria realização e reprodução; eles já não são condições do seu *nascimento histórico*, mas resultado e condições da sua *existência histórica*” (KOSIK, 1976, p. 59, grifos no original).

concernentes à educação, muitos aspectos mudaram, a começar pelo aspecto da legitimação do Estado e do aparato legal que dariam suporte às transformações necessárias.

No Brasil, o grande marco legal para que “[...] a educação a distância deixasse de pertencer ao elenco de projetos peregrinos” (LOBO NETO, 2000, p. 9) foi a aprovação da atual LDB, cujo artigo 80 atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”.

Para esta modalidade educativa, a LDB prevê tratamentos diferenciados (§4º), incluindo “[...] custos de transmissão reduzidos em canais comerciais [...]; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais”.

Apesar de o artigo 80 ser o mais específico, em outros artigos a LDB se refere à EAD, como, por exemplo, no art. 32, § 4º, quando estabelece que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Quando trata da educação superior, o artigo 47, § 3º, afirma que “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”. Mais adiante, no art. 87, § 3º, item II, determina que o poder público deve “Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”. Ao comentar, no mesmo artigo, item III, a respeito da “Década da Educação”, a lei estabelece que cada governo, nas três esferas, deverá “Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Ainda sobre o aspecto normativo da EAD, constata-se a regulamentação do artigo 80 da LDB, efetivado pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual conceitua essa modalidade educacional como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem” e está inserida na condição de “regime especial” (artigo 80, § 1º, da LDB), expresso como “flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente” (art. 1º).

Prosseguindo nesta exposição sobre a regulamentação da EAD numa ordem cronológica, dois meses após, temos a Portaria Nº. 301 do Ministro da Educação e do Desporto, assinada em 07 de abril de 1998. Esse dispositivo legal regulamenta os critérios de credenciamento das instituições, bem como o conteúdo de informações no projeto que deve acompanhar a solicitação de credenciamento.

A terminologia legal geralmente utilizada para a EAD remete ao entendimento da mesma como uma alternativa emergencial, imprevista, fortuita e, por conseguinte, adotada em momento grave. Para que isso fique ainda mais claro, convém que se agrupem as referências retiradas de vários pontos da legislação, como: “regime especial”, “tratamento diferenciado”, “uso no ensino fundamental somente como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, “no ensino superior a frequência se reveste de desobrigatoriedade para alunos e professores somente nos programas de educação a distância”. Quando utilizada para jovens e adultos, deve ser feita na perspectiva de que esses alunos se apresentem na condição prévia de “insuficientemente escolarizados”. Sobre a emergencialidade da “Década da Educação”, a lei estabeleceu o uso da EAD para “Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. A caracterização como “regime especial” implica “flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração”.

Estes termos remetem ao entendimento de que, em razão dos históricos déficits educacionais brasileiros, a legislação reconhecia que a utilização da EAD poderia ajudar. No entanto, essa interpretação precisa ser banzada pelo olhar da contradição contida na totalidade concreta, porque “[...] o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno” (CIAVATTA, 2001, p. 130).

Assim, questiona-se sobre a efetividade social de uma política que tenta enfrentar uma realidade educacional tão complexa e precária quando essa política já se institui com expressões que remetem à emergencialidade como sinonímia de flexibilidade extrema que induz à precariedade, à complementação, à política compensatória ou de discriminação positiva (pode até ser positivada, mas é discriminatória no sentido de que se constitui como diferença¹⁸).

3.4 A qualidade educacional na EAD

Na abordagem sobre a qualidade educacional na EAD, é necessário que se esclareça que não é o fato da educação ser a distância que diminui ou aumenta a qualidade da educação oferecida. Nesse aspecto, tanto na educação presencial quando a EAD apresentam características que as qualificam ou desqualificam. Não se trata aqui de se saber qual a melhor

¹⁸ No dizer de Boaventura Santos (apud CURY, 2005, p.55), “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

ou pior, mas sim de relacionar elementos evocados por estudiosos que ajudem a elucidar se a educação oferecida é de qualidade socialmente comprovada. Assim, o entendimento é de que se elucide qual o tipo de educação a distância é oferecida e as implicações na qualidade da escolha deste ou daquele tipo de EAD. Assim, Blikstein e Zuffo (2006, p.27) afirmam que “Portanto, não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las”.

Um dos principais elementos que se deve analisar está relacionado à evocação da autonomia sempre propagandeada como chave para o desencadeamento do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade educativa. Segundo Zuin (2006, p.946),

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Nesse tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. Não por acaso, vários pesquisadores de Ead adjudicam a utilização dos recursos midiáticos como o eixo norteador que facilitará o trabalho dos professores, e dos alunos que se tornarão mestres, a aprender a aprender (Mercado, 1999, p.105), ou então de se transformarem em professores reflexivos (Alarcão, 2005, p.25)

Nesse sentido convém atentar-se para Belonni (2003, p.39-40), a qual afirma que a aprendizagem autônoma é “[...] um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendente**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o **professor deve assumir-se como recurso do aprendente**,¹⁹ considerado como um ser autônomo,[...]”. Sobre a imagem do estudante autônomo, a autora afirma que

A imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal. Estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem [...] “digerindo pacotes instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (RENNER, 1995: p. 292; PAUL, 1990: p.3; WALQUER, 1993).

Ora, se a base da educação a distância é a autonomia do aprendente e se essa autonomia não existir, entende-se que o processo de aprendizagem se compromete posto que, nessa modalidade, o professor a distância na condição de “recurso do aluno”, não poderá fazer nada ou quase nada para reverter esse processo negativo de aparente inércia do aluno (principalmente no modelo “um-todos²⁰”). Nessa perspectiva, Zuin (2006, p.946-947) chama

¹⁹ Grifos no original

²⁰ Sobre o modelo “um-todos” veja mais informações na página 103 desta pesquisa.

a atenção “[...] sobre a permuta da *autoridade* ²¹ pedagógica pelo *autoritarismo* da imagem”. Afirmado que “[...] a existência do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfado tecnicismo pedagógico”. (ibid, p. 952).

Nesse sentido, além de se perguntar qual o mais adequado modelo de educação a distância, deve-se questionar também a respeito do melhor perfil de estudante para a EAD, bem como qual o fim mais adequado ao qual essa modalidade está efetivamente a serviço. Eric Barchechat apud Blikstein e Zuffo (2006, p. 34), afirma que as novas alternativas de educação a distância “[...] são mais promissoras exatamente para quem já passou pelo sistema educacional formal e adquiriu autonomia, repertório e disciplina para o estudo individualizado, auto-regulado”.

Os autores continuam afirmando que apesar da EAD prometer a universalização da educação de alto nível bem como o

“[...] estudo no próprio ritmo, sem deslocamentos físicos, o que observamos é que, além de não serem promessas novas, não parecem tocar no ponto principal: mudar o jeito de aprender para que, entre outras coisas, o aprendizado seja mais inclusivo. A simples industrialização de produtos educacionais convencionais, adicionados de animação ou conversa eletrônica, certamente vai continuar beneficiando a pequena elite que pode fazer uso deles. [...] A maior perversidade reside no uso comercial que se tem feito de tudo isso, com o objetivo de atender à demanda já providencialmente criada pelo pânico da desatualização profissional, pela necessidade de treinamento constante etc. Alias, nada difere do que acontece no Brasil com a proliferação de universidades particulares de baixa qualidade”.

Pensando-se num referencial que possa oferecer uma espécie de balizamento de critérios que apontem o que realmente seria um curso em EAD com qualidade, considera-se que, de acordo com Lobo Neto (2006, p. 409), mesmo que a Portaria Nº. 301/98 enuncie alguns critérios de qualidade, “[...] não houve o ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto definindo ‘critérios e indicadores de qualidade’ que seriam obedecidos na avaliação periódica”. Avaliação essa que serviria para renovação de credenciamento institucional e de autorização dos cursos de graduação e, nessa perspectiva, se houvesse os critérios de qualidade, os mesmos também seriam inspiradores, na condição de referenciais para os demais níveis e modalidades.

De acordo com o autor, se tivesse sido publicado um “ato próprio”, certamente haveria maior consistência e transparência para a coibição de atitudes maldosas de instituições que pretendessem em algum momento escapar desses padrões de qualidade ou que incidissem em irregularidades de quaisquer naturezas. Mas, segundo o autor, a Secretaria de Educação a

²¹ Grifos no original

Distância do MEC publicou um documento de estudos denominado– “dos indicadores de qualidade de cursos de graduação a distância”, que de forma embrionária é considerado como parte inicial de um movimento de definições desses critérios de qualidade. Esse documento apresenta dez itens básicos que constarão, com algumas modificações, no Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN, no Capítulo II – *Do credenciamento de instruções*²² para oferta de cursos e programas na modalidade a distância.

De acordo com Lobo Neto (2006, p. 409-410) “[...] a construção de critérios de qualidade – seja para a EAD, seja para a educação presencial – depende de multiplicar possibilidades de olhar reflexivo sobre o fazer pedagógico”. Segundo ele, a consistência para a realização de propostas de educação a distância deveria vir sempre acompanhada de pesquisas avaliativas e da divulgação de seus resultados pela comunidade educativa, em razão de muitos desses programas estarem empolgados com o uso da tecnologia e com isso abandonam “[...] os aspectos relacionados ao atendimento ao aluno distante [...] quer seja no campo do domínio das tecnologias ou na autonomia discente”.

De acordo com esse mesmo autor (2000, p. 11), é preciso que se tenha bastante clareza a respeito das condições de se ter a EAD como alternativa de democratização do ensino, em razão de que as questões educacionais “[...] não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, em processo de ‘modernização cosmética’. Não nos serve – como a ninguém serve qualquer tipo de educação a distância”. Nessa perspectiva, a utilização da EAD deve “[...] aprofundar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e cultural da sociedade brasileira” (Id., p. 11).

Assim é que, pelas generalidades da legislação em estabelecer os critérios de qualidade, o mais seguro é estabelecer esses parâmetros em pesquisas e na opinião atualizada de estudiosos do assunto. Para isso, relacionam-se aqui alguns critérios elencados da opinião de alguns autores, dentre eles Castro (2001); Silva (2006); De Luca (2006); Demo (2006); Lobo Neto (2000 e 2006); Silva e Santos (2007), Blikstein e Zuffo (2006), dentre outros.

Considerando-se uma visão mais recente do que se tem de mais qualificado em relação a educação a distância, relacionam-se aqui alguns parâmetros que qualificam os cursos oferecidos nessa modalidade. Lobo Neto adverte para o fato de que

²² Esse capítulo dois saiu com o título: *Do credenciamento de instruções* [...]. esclarecemos que, por um equívoco na publicação do decreto, no lugar do termo *instruções*, deveria ter sido colocado *instituições*.

A EAD só tem sentido quando se apresenta como a realização concreta de sua sempre anunciada potencialidade de ampliar o acesso a educação, colocando-se como alternativa de democratização da educação e do conhecimento. Uma característica, portanto, desafiadora de quaisquer limitações à sua utilização. [...] a qualificação do processo educativo que não se dá pelo suporte, mas pela competência pedagógica é compromisso político da prática social que denominamos educação (2000, p. 29-30).

Portanto, ater-se a quantitativos alcançados pela EAD não reporta, necessariamente, à efetividade social caracterizada por um referendário dos que são alvo dessa política pública.

Um dos critérios de qualidade, de acordo com Silva (2006, p. 12), é a disposição do computador conectado à rede. O entendimento é de que haja conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências no modelo “todos-todos” e não no modelo “um-todos”, utilizando-se, para isso, ferramentas ou interfaces que compõem o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde ocorrem interatividade e aprendizagem nas interfaces caracterizadas por fóruns, *chats*, *blogs*, textos coletivos, portfólios, midiatecas e videoconferências. Nessa perspectiva, o modelo “todos-todos” propicia a determinado grupo uma interação simultânea, na qual todos os alunos podem interagir concomitantemente. Assim, a utilização do modelo “todos-todos” – que é basicamente uma característica da educação *online*, implica ganho de “Presença de efetivo diálogo entre todos que propicia a troca de informações e de opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa bem como [...] flexibilidade espaço-temporal e de interatividade” (p. 12-13).

De Luca (2006, p.478) afirma que,

Nos ambientes virtuais, o foco do processo de ensino-aprendizagem deixa de se concentrar no professor e passa para o aluno. A autonomia está implícita na EAD a partir do momento em que o aluno pode “puxar” os conteúdos em vez de simplesmente recebê-los. Ao usar um site de busca, por exemplo, para ampliar uma informação, em seguida tirar dúvidas com o professor via e-mail e depois criar uma lista de discussão para debater o tema com os colegas, o aluno está assumindo o controle de seu aprendizado.

De acordo com Silva (2006, p.12-13), o modelo “um-todos” é caracterizado pelo monopólio da fala de um palestrante enquanto seu grupo literalmente “assiste” ao que ele fala. Nesse modelo, a “interação” ocorre depois da fala de quem está expondo. Com tal característica, esse modelo se assemelha a uma aula nos moldes do “tradicionalismo” pedagógico, caracterizado pelo monopólio da fala pelo professor, com inflexibilidade daquele intervalo espaço-temporal, independentemente do que se passe na cabeça ou no corpo dos alunos.

O modelo “um-todos” tem sido utilizado pela parceria UNITINS / EDUCON para a formação de professores, exemplificando-se com palestras via televisão, teleconferência ou

similares, contanto que os tele-espectadores se atenham a ouvir a mensagem transmitida pelo preletor – ao vivo ou através de (re)transmissão de um material áudio-visual previamente produzido. Para esse modelo, há uma pertinente advertência feita pelo autor, segundo o qual existe uma tendência muito grande de que o modelo “um-todos” seja amplamente utilizado, servindo ao atendimento da “Febre mercadológica de empresas e instituições de ensino que estão se lançando em busca do mercado garantido, fácil e barato, sem assegurar aos usuários qualidade das redes disponíveis e disponibilidade de serviço de apoio ou suporte” (SILVA, 2006, p. 13).

Nessa lógica, no caso do Tocantins, ao que parece, a utilização do tipo tele-presencial de EAD, representa primeiramente a massificação da formação para atendimento da Teoria do Capital Humano, além da mercadorização da universidade – o que se explica pelo fato da parceria UNITINS / EDUCON ter se expandido para todo o Brasil na perspectiva da conquista de uma grande fatia do mercado universitário.

Analisando esse modelo tele-presencial, Milhomem (2006 p.252-253) afirma como vantagem “[...] a abertura ampla de cursos nas mais remotas localidades com [...] melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente [...]”. Mas a autora adverte que

[...] apregoada como canal de democratização do ensino, a educação a distância está sujeita às formas de apropriação típicas da economia de mercado. Submetido ao controle privado, ao invés de proporcionar o acesso indiscriminado à educação, o ensino a distância tende a refinar a exclusão social. [...] favorece a expansão educacional como mercadoria a ser comercializada e o surgimento de restrições socioeconômicas impostas pelo ensino pago.

No que diz respeito à interatividade do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade tele-presencial, o centro do processo, como o próprio nome indica, é o elemento da “*tele*” presença. De acordo com Cunha (1999) e com o Dicionário Houaiss, esse antepositivo tem origem no grego e significa “longe, de longe, a distância, longe de”. Assim, o tele-presencial conserva bem nitidamente a distância entre professor e aluno, valorizando, dessa forma, a característica do tradicionalismo de aula, onde o professor detém o poder de definir o que e como ensinar sem que nesse caso, no entanto, o aluno tenha ampla possibilidade de interferir no processo, sugerindo, criticando ou manifestando suas dúvidas.

Considerando-se que hoje há tecnologia em abundância e que a EAD tem se configurado mais recentemente com as características de educação *online*, cuja base é o modelo “todos-todos”, que possibilita a comunicação e a troca em tempo real com todo o

grupo, pode-se afirmar que o modelo tele-presencial não representa a melhor alternativa tecnológica.

Quando buscamos a opinião de estudiosos da formação docente no Brasil, convém que se ressalte aqui o que pensam alguns deles sobre a utilização da EAD como alternativa para a formação inicial de professores. Para tanto, faz-se questão de pegar as falas dos autores *ipsis litteris*. Segundo o parecer de Pimenta (2002, p. 38), essa alternativa apresenta limites no sentido da

[...] instalação do tele-ensino, no qual as escolas são equipadas com redes de televisão que transmitem os programas das disciplinas, gerados por uma central e que coloca os professores como monitores. Essa política permite uma grande economia aos sistemas, pois em cada sala de aula há um monitor no lugar de cinco professores [...]. A tarefa deste é proceder a mediação entre programas de todas as áreas do currículo e os alunos. [...] Algumas pesquisas sobre esse sistema têm revelado que os resultados dessa prática empobrecem significativamente a qualidade da aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade. No mercado competitivo, esses alunos terão reduzidas oportunidades de inserção.

Já na opinião de Frigotto (2002), um estudioso das políticas educacionais, a utilização do tele-ensino como ato de substituição do homem por máquinas em algumas áreas profissionais em que a presença do ser humano é indispensável tem que ser repensada. Frigotto (2002, p. 61) afirma que

O tele-ensino e, mais amplamente, a educação à distância, que podem se constituir em meios auxiliares importantes no campo do ensino, estão sendo implementados como substitutivos do ensino presencial e como estratégias de ganhos fáceis, também no ensino superior. [...] O desmonte do ensino superior público e a concorrência do mercado privado de ensino vêm abrindo o mercado do ensino à distância no ensino superior. Algumas instituições públicas, de forma pouco crítica, ampliam processos de privatização interna, já em curso, através desse mecanismo. A educação à distância, quando gratuita e como meio de ampliação e reforço do processo de ensino / aprendizagem, é um recurso importante e irrecusável. Mas quando é mecanismo de diminuir custos e substitutiva da educação (especialmente básica), transforma-se numa pobre educação para as populações pobres.

Dando continuidade a essa análise da utilização da EAD pelo olhar de alguns estudiosos da política educacional, tem-se que considerar que, na ordem neoliberal, de acordo com a afirmação feita por Boaventura Santos (2004, p. 31),

O poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados. Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *on line*. Em consonância com isso, os países periféricos e semiperiféricos podem contar com a ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a promoção da educação superior privada, desde que reduzam o seu financiamento ao setor público e criem quadros legais que facilitem a expansão da educação superior privada enquanto complemento essencial da educação superior pública.

De acordo com Kuenzer (1999:32), essas políticas de formação têm inviabilizado a construção da identidade do professor como cientista da educação, para constituí-lo como “tarefeiro”. Isso vem acontecendo à medida que se tem feito opções de formação aligeirada com qualidade comprometida. Além do que,

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

Contando-se ainda com a opinião de Castro (2005, p. 172), autora que, após proceder a uma pesquisa sobre a formação continuada de professores via EAD, recomenda que a imprescindibilidade da formação de professor passe por uma redefinição, a fim de acompanhar mais adequadamente as transformações globais da sociedade atual. Nessa perspectiva, a formação inicial não pode prescindir da inovação tecnológica e os “[...] seus impactos nos processos educacionais. Portanto, é necessário que essa lhes dê possibilidades de ter o domínio dessas tecnologias, para que elas possam ser utilizadas em todo o seu potencial”. Em continuidade, a autora declara que,

Sem mudanças fundamentais que possam reestruturar de forma global a formação do professor, não há sustentação para programas de formação a distância em serviço. Utilizada dentro do contexto neoliberal, a educação a distância é desvirtuada das finalidades e características que lhe dão sustentação e para a qual foi pensada. As suas características, como democratização do acesso, atendimento a um grande número de pessoas em regiões mais afastadas, a capacidade de proporcionar a equidade do atendimento às populações mais carentes, ficam comprometidas pela lógica do mercado, da eficiência da produtividade e da relação custo-benefício. No momento atual, utilizada na formação de professores como estratégia para a melhoria da formação contínua, ela não deixa de ser uma estratégia articulada de governo para diminuir cada vez mais os investimentos em educação, contribuindo, dessa forma, para que o Estado cumpra a função que lhe é imposta nesse novo modelo de reordenação capitalista.

Moran, (2006, p, 41-42) falando sobre a educação *online*, diz que “Ela é utilizada em situações onde o presencial não dá conta”. Ele faz uma exposição combinando mídias e padrões pedagógicos que indicam o que há de mais atualizado dentro da EAD, ou seja: caminhos metodológicos que os agentes decisores dessa política tomam e que interferem na qualidade da educação oferecida, conduzindo assim a um maior ou menor grau de aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os elementos que o autor destaca, analisam-se alguns deles em forma de tabela para que haja uma melhor contraposição sobre os elementos que podem interferir na qualidade da EAD. Observa-se o seguinte: de um lado estão as características desejáveis, as quais representam o que de mais atualizado existe

hoje em matéria de mídia para a EAD as quais imprimem uma qualidade significativa no processo de ensino e aprendizagem, ao que se poderia chamar de uma boa EAD. De outro lado estão as características menos desejáveis, as quais representam mídias mais retrógradas na EAD e que, conseqüentemente, devem interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Confira na tabela a seguir:

Características mais desejáveis	Características menos desejáveis
Tempos flexíveis	Tempos homogêneos
Comunicação em tempo real (<i>onlineonline</i>)	Comunicação em tempo diferente (<i>off-line</i>)
Avaliações presenciais	Avaliações a distância e de múltipla escolha
Curso para pouco alunos	Curso para muitos alunos
Muita interação	Pouca interação
Centrado no aluno (aprendizagem)	Centrado no professor (ensino)
Cursos com múltiplas tecnologias	Cursos unitemológicos
Uso de <i>videoconferência</i> ²³	Uso de <i>teleconferência</i> ²⁴

Ora, pegando-se esses elementos acima e aplicando-os à materialização da modalidade tele-presencial oferecida pela UNITINS /EDUCON, observa-se que essa modalidade usa todos os itens menos desejáveis ou menos atualizados para uma boa EAD. Com isso, vê-se que muitas instituições que fazem propaganda do aspecto fetiche da tecnologia e das mídias em EAD estão, em muitos casos, apostando no desconhecimento que o futuro aluno tem sobre essas tecnologias. Essas instituições se intitulam promotoras de cursos que utilizam a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), e de fato o são. Mas o que precisa ser analisado nessas instituições é que grau de atualização existe em suas mídias e padrões pedagógicos – o que poucos usuários sabem fazer.

De acordo com Moran (2006, p. 42), há hoje muitas mídias a serem associadas para que se consiga um bom grau de interação entre todos os envolvidos no processo

²³ “A *videoconferência* tem mais de um centro produtor. Podem ser vistos os alunos de uma ou várias salas. A *videoconferência* entre duas salas chama-se *ponto-a-ponto*. A *videoconferência* com várias salas se denomina *multiponto*” (MORAN, 2006, p.42).

²⁴ A *teleconferência* é uma comunicação audiovisual, normalmente por satélite, que tem um centro produtor de imagem e som e muitos possíveis centros de recepção (telesalas) que permitem alguns retorno (e-mail, fax, telefone ou áudio). (Id., ibid).

educativo. O autor afirma que a combinação do *broadcast*²⁵ com algumas ferramentas da comunicação “[...] principalmente via Internet, é um dos caminhos mais promissores para o avanço da educação a distância e permite, ao menos em teoria, valorizar o melhor da transmissão para muitos grupos e novas formas de interação”. O autor adverte dizendo que a boa EAD se constitui em um processo bem mais complexo do que o que é realizado no presencial, mas afirma ser relativamente fácil aprender e gerenciar cursos que reproduzem as condições da sala de aula convencional, sendo que “Nada supera a presença física. O virtual é um pálido reflexo das possibilidades de contato e intercâmbio que o presencial propicia e que exploramos pouco” (p.49). Ele diz que

Existe hoje no Brasil *grande variedade de cursos online: cursos para poucos e para muitos alunos, cursos com pouca interação e com muita interação, cursos centrados no professor e cursos centrados nos alunos, cursos unitemológicos e outros com múltiplas tecnologias*²⁶. Muitos desses cursos simplificam o processo pedagógico, se preocupam pouco com a construção do conhecimento, são massificadores, só visam lucro fácil. (MORAN, 2006, p.42)

A utilização ou não de tecnologia educacional não é garantia de sucesso na vida acadêmica. A evocação do elemento técnico e da mídia serve para salientar uma tendência fetichista atual de modernidade e atualização tecnológica. Nesse viés, muitos cursos que usam a EAD fazem propagandas com o intuito mercadológico e como argumento comercial que “[...] mascara, fabrica adesão, produz opinião pública a partir do objeto-publicidade” (SILVA, 2006, p.58). Vê-se que mesmo com a utilização das mais modernas mídias interativas, os processos de ensino e aprendizagem correm o risco de reproduzir elementos indesejáveis que tendem a existir na educação presencial. Analisando sobre a “pedagogia da transmissão”, Blikstein (apud SILVA 2006, p.53) afirma que

Em EAD *online* reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os *e-mails*, são, ainda, formas de interação muito pobres. Os cursos pela Internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo na tela do computador *online*, o que ela sempre foi: repetição burocrática ou transmissão de conteúdos empacotados. Se não muda o paradigma, a Internet acaba servindo para reafirmar o que já se faz.

Silva (2006) chama a atenção para o fato de que a “pedagogia da transmissão” tende a se repetir em qualquer espaço de aprendizagem, a não ser que se mude o paradigma clássico da recepção pela interatividade, onde emissor e receptor “[...] mudam respectivamente de papel e de *status*, quando a mensagem se apresenta como conteúdos

²⁵ *Broadcast* é uma transmissão via televisão fundamentalmente. Com a televisão digital cobra uma importância muito maior para a educação, porque combina a qualidade de imagem e som (da TV ou DVD) com a interação e navegação que fazemos na Internet.

²⁶ Grifos no original.

manipuláveis e não mais como emissão. [...] a mensagem toma todo o seu significado sob a intervenção personalizada” (p.55). Mas mesmo com a utilização das melhores mídias para a realização de um curso por EAD, Blikstein e Zuffo (2006, p.38) advertem que

A Internet é mais valiosa para a educação como matéria-prima de construção do que como mídia. Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos, de forma descentralizada, produzam documentos para ajudar outros alunos.

Vê-se que tem se constituído em prática usual a troca de valores, onde a instrumentalidade tecnológica passa a ser um fim em si mesmo em detrimento da postura de um estudante ativo, construtor e personificador do seu conhecimento. A esse respeito Demo (2006, p. 87) afirma ser inútil procurar na nova mídia “[...] substituto para saber pensar, pesquisar, elaborar, argumentar, mas pode-se achar por lá enorme apoio em termos de oferta de informação e dados, textos e imagens, que podem sempre ser reconstruídos [...]”. O autor explica que no que tange a EAD, estão surgindo acirradas discussões a respeito da tendência instrucionista de seus programas, os quais geralmente são reduzidos a “[...] meras aulas reprodutivas [...]” (p.77). Nessa linha de raciocínio, o autor complementa dizendo que, apesar do instrucionismo ser fenômeno encontrado nos mais variados meios educativos não sendo, portanto, uma inerência da EAD. Esse instrucionismo pode ser entendido como uma tendência que busca a linearidade da aprendizagem, a qual é reduzida a

[...] mera lógica seqüencial, tornando-a reprodutiva e mantendo o aprendiz na condição de objeto, evita o saber pensar, ou seja, uma das bases mais flagrantes da autonomia, induzindo à subalternidade [...] recai na fórmula pronta, tão pronta que ao aluno basta copiar e reproduzir, [...] gera a quimera da solução simples de problemas simples, quando no mundo real as soluções, sendo complexas, não só oferecem soluções, como sobretudo novos problemas, e os problemas, sendo complexos, não cabem em nenhuma solução reducionista. O instrucionismo, sobretudo, nega a condição de sujeito por parte do aluno, introduzindo o componente abjeto da imbecilização. (DEMO, 2006, p. 80)

Demo falando sobre o instrucionismo na nova mídia, diz que “É comum a crítica azeda de que na educação a distância encontramos mais facilmente distância do que educação!”, visto que mesmo nesses ambientes fundados nas tecnologias da informação e comunicação, observa-se que os mesmos continuam “[...] encerrados em ambientes dominados por aulas expositivas, [...] a expectativa da teleducação tende avassaladoramente a imitar esse padrão completamente obsoleto”. O autor exemplifica com o “supletivo” apresentado pela Rede Globo “[...] onde o capricho maior é investido na aula, cada vez mais dinâmica, repleta de gente bonita, cheia de atrativos, cores e luzes, mas que não consegue

ultrapassar a “aula” [...]”. Outro exemplo evocado é a teleconferência, a qual é na maioria das vezes utilizada como “[...] “metodologia” crucial, quase única, de certos cursos a distância. [...] Mas não passa de “aula”. [...] Assim, a teleconferência pode ser passo inovador importante, mas apenas um passo e, no sentido da aprendizagem, estritamente supletivo” (2006, p.81).

Mais adiante o autor defende a utilização de “cursos” informativos, em comunicação aberta onde o controle não se coloca. Mas alerta para o fato de que

Outra coisa é montar “curso” específico, do qual decorra certificação legal, como seria um diploma de ensino superior. Aí o a distância, em vez de aprimorar o espaço de liberdade, pode decair para todos os trambiques imagináveis, chegando mesmo à possibilidade muito real de os trabalhos poderem ser encomendados de terceiros, inclusive uma tese de mestrado ou doutorado. Também não seria de estranhar, já que o mercado capitalista, orientado pelo lucro, não perderia tempo com elucubrações éticas. (DEMO, 2006, p.82-83).

Sendo que isso se dá em razão de que “O mercado não se interessa pela discussão crítica da nova mídia, porque busca apenas que a consumamos”. Mas fica a advertência de que “É urgente separar o “atraente” do “suspeito” (DEMO, 2006, p.88).

O estudo da relação entre essência e aparência da política educacional que se utiliza da EAD remete a duas análises. A primeira delas é a referência feita às deficiências na formação das habilidades básicas evocadas por um documento da CEPAL (que aparece em outra parte deste trabalho), o qual informa:

Chegou-se, assim, a uma situação na qual a oferta pedagógica reforça as carências da população escolar, ao invés de compensá-las. [...] Existem indícios de que esses problemas acentuam-se nos anos 80, devido à forte redução dos gastos públicos com educação. Esta redução afetou principalmente o salário dos professores, provocando fenômenos generalizados de absentismo, greves prolongadas, abandono da profissão pelos mais capacitados e busca de um segundo ou terceiro emprego. Reduziu-se, assim, tanto o tempo real de exposição ao aprendizado quanto a qualidade dos professores. Por outro lado, a prolongada deterioração das condições de trabalho naturalmente afetou o recrutamento de novos professores. Ademais, dados obtidos em alguns países indicam que os estudantes que começam a preparar-se para o magistério têm baixo perfil acadêmico (CEPAL, 1995, p. 55).

De fato, a implementação da política de EAD, como externado pelos documentos instituintes que remetem ao excesso de flexibilidade associado às condições reais da educação, geralmente atrai baixos perfis acadêmicos e o que deveria compensar acaba por reforçar as debilidades. Essa atração dos baixos perfis se torna um ciclo em razão de que, como já se tratou nesta pesquisa, as pessoas que mais precisavam de uma educação que de fato compensasse sua fragilidade educacional acaba por receber uma educação que reforça essas debilidades. Nesse sentido, as pessoas que são vítimas da ausência de uma política

educacional de qualidade acabam sendo cada vez mais preteridas e penalizadas no processo. Assim, o fato de procurar um curso de qualidade duvidosa se torna consequência da condição precária da educação básica que lhe fora oferecida tornando-se em um ciclo vicioso.

A segunda análise sobre essas políticas de formação está no arrazoamento realizado por Pinho (2007, p. 134), ao ponderar as opiniões acerca das várias políticas de formação docente implementadas no Tocantins. Após entrevistar vários agentes locais que formataram tais políticas, segundo os quais uma das vantagens maiores foi o grande número de titulados num curto tempo. A autora declara: “Como se vê, no processo de legitimação dessas formas “especiais de formação” ou exceções da formação em educação superior, há uma política inversa, na qual a exceção torna-se regra, e a regra – os cursos regulares – torna-se alvo das críticas desse modelo”.

Assim, este estudo, que inicialmente apontava para o estado do Tocantins por ter sido o *locus* originário da parceria EDUCON / UNITINS (agora EADCON / UNITINS), também demonstra que, se esse era um desafio dos estudiosos da formação docente e das políticas educacionais no estado, tal desafio assume proporções bem maiores, uma vez que a formação oferecida por essas instituições se expandiu em todo o território nacional e no exterior. Também deixou de ser um desafio específico da formação na área educacional, mas agora se torna também um desafio para os que fazem o campo científico da contabilidade, das ciências da computação, da administração e do serviço social (entre outros), em razão de esses cursos serem oferecidos também pelas mesmas agências. Nessa perspectiva, as relações entre o todo e as partes assume assim uma proporção bem maior do que demonstra a realidade tocantinense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras incursões com o objeto, os documentos constitutivos e a bibliografia circunscrita ao tema apontaram os fundamentos teórico-metodológicos a serem trilhados, em razão de este estudo ter exigido do pesquisador a clarificação das mediações entre o objeto e as inter-relações circunstanciais nas quais ele se apresentou como totalidade. Entendendo-se “que o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui” (CIAVATTA, 2001), analisou-se, então, o objeto de estudo como “realidade social enquanto critério último do ser ou não ser de um fenômeno” (LUKÁCS, 1979,13).

Nessa lógica, a propriedade inerente ao objeto da pesquisa é a admissão de que a realidade não está em inércia, mas em processo permanente de mudança, em razão das mais variadas e contraditórias pressões sociais. Assim, buscou-se uma aproximação do objeto em níveis que estão além da sua externalidade aparente, abrangendo seus componentes essenciais, suas razões e suas contradições, o que possibilitou o entendimento do objeto no seu contexto, suas inter-relações, seu movimento inicial e seu percurso, a fim de que se estabelecessem conceitos e a construção de novas relações, pois “Nesse sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social. Esta é a via de construção do conceito de objeto” (CIAVATTA, 2001, p. 130).

Na análise de um fenômeno educacional que se efetiva por uma política de focalização, buscou-se abordar uma realidade social que, como tudo na vida, está sujeita a múltiplas determinações. Esse fenômeno se materializou na política de formação de professores através da EAD efetivada pela parceria UNITINS / EDUCON, que teve início como política estadual do Tocantins no ano 2000, para um fim localizado, que era habilitar 8.000 pioneiros da educação, professores da primeira fase do Ensino Fundamental sem a devida habilitação superior. Naquela ocasião, as tele-aulas aconteceriam em seis dias semanais e custariam anualmente R\$ 1.062,00, divididos em 12 parcelas de R\$ 89,00, através de desconto automático em conta corrente. Essa totalidade chamada tele - presencial, como qualquer sólido dissipável, alargou-se e agora já atua em todo o país e até no exterior, oferecendo formação via EAD não só na área de formação de professores, mas em várias outras áreas.

De acordo com Gentili (1998), há diversas formas de conjugar o verbo “privatizar”, que vão desde a venda total ao setor privado (sentido esse que é o mais “visível”) até mecanismos parciais de privatização, contanto que se entenda a privatização como sendo, num sentido amplo, a delegação de responsabilidades públicas para organizações, entidades

privadas ou pessoas. Nesse propósito, encontra-se, nos últimos dez anos da história do Tocantins, a intenção da maioria dos governos de conjugar esse verbo em relação ao ensino superior, em todos os tempos, em todos os modos e em todas as pessoas.

A priorização do mercado e do capital especulativo em detrimento do setor social, não só em âmbito educacional, mas em todos os demais aspectos do cotidiano no qual havia a presença atuante do Estado, tem imposto à população brasileira pesadas penalidades, que se expressam nas mais variadas crises sociais. Exemplos mais recentes são a crise de segurança, o apagão energético, o aumento da pobreza atenuado pelos programas compensatórios e de transferência de renda do Estado, a crise da saúde²⁷ e, mais recentemente, o chamado “apagão aéreo”, que é, na verdade, o prolongamento de seguidas crises no setor aéreo, envolvendo desde equipamentos de controle de tráfego até a profissionalização dos controladores de voo e reformas em aeroportos.

A política de formação de professores no Brasil e no Tocantins, enquanto recorte das políticas educacionais gerais e, em particular, da política de formação inicial operacionalizada pelo Curso Normal Superior tele-presencial, foi adotada em meio a influências e estratégias neoliberais e dos organismos internacionais. Uma das características dessa política é a descentralização como instrumento de modernização da gestão pública, balizada pela “diminuição” do papel do Estado em relação às políticas econômicas e sociais. Tal característica imprime um reordenamento das relações entre a sociedade e o Estado, que tem ligação com a redução de gastos públicos, mas, mesmo com a característica de política de educação respaldada no receituário neoliberal, não se deve menosprezar a sua potencialidade e importância no que diz respeito à capacidade de titulação que o tele-presencial apresenta (sem que com isso se defenda aqui a titulação como um fim em si mesmo).

A opção por essa política de formação por parte dos que tiveram condições de decidir a sua implementação traz implicações muito sérias e reflete uma concepção de educação. Isso implica admitir que, se os agentes decisores das mais variadas classes fossem outros, com certeza teríamos um quadro diferente, para melhor ou pior. Certamente, há uma reivindicação histórica da população por educação em todos os níveis, mas o atendimento dessa reivindicação deve se dar da forma mais criteriosa possível, visto que traz consequências positivas e/ou negativas. A evocação dessas ponderações procedem no sentido

²⁷ Destaca-se a reincidência de mortes (em índices de Brasil Império), em razão da dengue e da reincidência da febre amarela, sendo que se deve considerar que o mosquito havia sido exterminado no Brasil, no começo do século XX.

de que, enquanto os protagonistas das políticas neoliberais defendiam determinados receituários prescritivos para vários problemas sociais, viu-se, nos últimos vinte anos, por exemplo, o aumento do desemprego, do analfabetismo real e funcional, da fome, da morte e da miséria em escala mundialmente progressiva. Nesse sentido, entre os educadores, a pergunta que insiste em não se calar é se há em educação receituários milagrosos para a solução de sérios déficits históricos com a educação. Nessa lógica, a titulação em massa ajuda a resolver um problema educacional ou cria outros?

A educação estadual do Tocantins, hoje, é um campo fértil para os mais variados “pacotes pedagógicos” importados e oferecidos por instituições que vão desde o Instituto Ayrton Senna (IAS), da 1ª à 5ª série, a CESGRANRIO no restante da educação básica e a EADCON no ensino superior. O exemplo mais recente é a cópia feita em janeiro de 2008 do programa do Rio Grande do Norte “Repensando o ensino médio” o qual implanta o ensino por blocos. No caso do IAS, percebe-se, em linhas gerais, a indicação prescritiva dos conteúdos em forma de “sugestões” ou fluxo curricular, dos procedimentos metodológicos, do tempo de aprendizagem dos alunos, numa dose avantajada de gerencialismo aplicado à educação (aqui entendido como “técnicas” a serviço de eficiência e eficácia, sem que, contudo se pense o suficiente em efetividade com qualidade referenciada socialmente). Ora, a combinação entre formação em massa e exercício profissional reduzido ao “cumprimento de pacotes pedagógicos” nos conduz à dedução de que existe uma reedição do tecnicismo pedagógico, no qual a uns cabe a função de pensar e aos demais a função de executar as decisões prontas. Só nessa lógica infeliz é que se entende a adoção de uma formação em massa, aligeirada ao ponto de se ter atualmente uma aula semanal via televisão, com investimento inicial do Estado, mas posteriormente entregue às leis do mercado posto que os alunos que podem, são os que pagam a sua formação. Nessa lógica, problematiza-se mais uma vez se a oferta da educação não chegou a uma situação na qual reforça as carências da população escolar, ao invés de compensá-las.

Questiona-se sobre que relações existem (positivas ou negativas) entre essa formação e um professor “cumpridor de programas” que foram acordados longe do chão das escolas, no sentido vertical descendente, e que se sobrepõem a qualquer Projeto Político Pedagógico escolar. Do jeito que a política educacional está sendo encaminhada, é questionável se, para o cumprimento desses programas do tipo IAS, tal formação “resolve” determinados aspectos educacionais imediatos ou faz maquiagem, sendo que a preocupação deve ser principalmente com o médio e o longo prazos. É preciso pesquisar as relações entre

essa política única de formação no estado e a adoção de programas, porque é a educação das crianças e jovens que está em jogo.

Nessa lógica, de acordo com Cabral Neto e Oliveira (2006) e França (2005), o que foi chamado de “descentralização” pode ser renomeado de “desconcentração”, em razão de que funciona como um instrumento legítimo de ação dos governos que não altera os núcleos de poder decisório, embora deixe transparecer que houve uma maximização na distribuição das tomadas de decisão até então centralizadas em poucas mãos.

No que diz respeito à focalização, Freitas (2002) afirma que ela tem se constituído numa das principais bases de influência das políticas públicas educacionais, consistindo na operacionalização de medidas emergentes para beneficiar grupos específicos, como a disponibilização de renda mínima, que serve apenas como um paliativo para a resolução dos problemas educacionais.

Entende-se que essa realidade poderia ter sido outra, se outra tivesse sido a postura teórica e a opção política dos atores que implementaram essa política de formação. Com isso, afirma-se que a política de formação de professores no estado do Tocantins pela efetivação do Curso Normal Superior na modalidade tele-presencial, com cobrança de mensalidades, mostra-se obediente ao receituário neoliberal. Conclui-se, ainda, que essa é a efetivação de uma tentativa antiga de privatizar todo o ensino superior no Tocantins e desobrigar o Estado de investimento nesse setor, tornando-o rentável. Tanto é assim que, após o atendimento no Tocantins, a parceria UNITINS / EDUCON se expandiu para todos os estados brasileiros, bem como para alguns outros países, para atendimento da população de brasileiros que vivem nesses países.

Analisando-se essa expansão sob a ótica ontológica do Estado capitalista neoliberal, fica claro que os objetivos mercadológicos (a essência) estão em preponderância, quando comparados com os objetivos educacionais (a aparência) que, na maioria das vezes, são pretextos para a implementação de determinadas políticas educacionais, visto que, “Embora a realidade seja a unidade da essência e da aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é” (CIAVATTA, 2001, p. 130).

A política de formação docente implementada no Tocantins que se utiliza da EAD quando analisada em sua essência, pode ser vista por vários aspectos. O primeiro aspecto é o ideológico, posto que a referida política educacional é amplamente recomendada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL. O segundo aspecto é econômico, em razão de que a recomendação dessa política é tida como a alternativa mais viável financeiramente para a solução de um déficit educacional histórico

existente na sociedade latino-americana, brasileira e, mais especificamente, tocantinense. Essa opção formativa, quando implementada, geralmente não leva em consideração os melhores modelos de EAD, posto que a opção é pela desobrigação do Estado em investimentos na educação superior, sendo que os melhores modelos de EAD são tão caros quanto (ou mais que) o modelo presencial. O terceiro aspecto é que essa política educacional materializada na parceria UNITINS / EDUCON, não dá conta de implementar o modelo formativo ao qual ela se propõe – que é o modelo fundamentado no ideário do professor reflexivo, estabelecendo-se uma contradição entre o discurso proposto e o real na execução de uma formação aligeirada.

Assim, à guisa de considerações finais, o que implica na intenção real da inconclusividade deste trabalho, buscaram-se, no mover da história, alguns elementos que contribuam para esta parte da pesquisa. Nessa perspectiva, a evocação da história nos reporta a Azevedo (2001), que se apóia em Francisco Oliveira para ajudar na compreensão da nossa realidade e suas múltiplas determinações. Assim, a autora afirma que, no caso do Brasil, (análise que neste momento direciono ao Tocantins) historicamente, não se constituiu a esfera pública da regulação, em função da inserção “[...] subordinada do país no espaço capitalista internacional”. Oliveira aponta, no entanto, outros fatores que atuaram fortemente para que aqui fosse erigido o “Estado de mal-estar social”, em correspondência ao processo da “regulação truncada” (p. 54) – que é o que se percebe nitidamente na política educacional materializada na parceria UNITINS / EDUCON, questionando-se a cobrança de mensalidades a professores que geralmente têm baixos salários, considerando que o estado do Tocantins é superavitário.

Entende-se que a política de formação ora contemplada, que tinha um caráter local, emergencial e compensatório, tornou-se permanente e alargou suas fronteiras, transformando os meios em fins e as exceções em regras. Problematiza-se, então, esse fato e questiona-se sobre que elementos teriam o poder de transformar uma política estadual em política internacional. Entende-se também que, ao se evocarem nesta pesquisa os elementos da contradição, colocados na formação de professores via EAD, possa-se contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais, na perspectiva de uma futura superação dessa ordem imposta. Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração o fato de que os grupos que atuam e integram cada setor vão lutar para que suas demandas sejam “[...] atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento” (AZEVEDO, 2001, p. 62).

Assim, defende-se a melhoria das condições educacionais, a partir de uma formação com qualidade, sob os auspícios do Estado, como condição para que a realidade educacional seja outra. Para se contemplar o ciclo dialético da vida, no qual estão inseridos elementos do passado (aqui evocados nos elementos históricos), do presente (pela análise da realidade social) e do futuro, convém lembrar-se de vários autores que se movem pelo sonho de dias melhores. Dentre esses, entendemos que Sacristán (2000, p. 38) se expressa muito bem quando nos conclama à ação, ao afirmar que é possível prever o futuro, no sentido de querer que esse futuro seja um e não outro, porque “[...] a realização do tempo que nos resta por viver está fundamentalmente amarrada às condições do presente [...] Sem utopia não há educação”. Dito de outra forma, sem se acreditar na possibilidade de uma sociedade justa e igualitária e, portanto, de uma educação que contribua efetivamente nessa direção, a crítica aos limites e intenções últimas de aspectos da lógica do sistema educacional e da sociedade capitalista não teria nenhum sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Niemeyer. O desenvolvimento da América Latina na perspectiva da Cepal dos anos de 1990: correção de rumos ou mudança de concepção?. In: FERRAZ, João Carlos; CROCCO, M; ELIAS, L.A. (Orgs.). **Liberalização econômica e desenvolvimento**. São Paulo: Futura, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional. **Documento final**. Brasília, 2000. (texto digitado).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento cultural. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

ARETIO, G. **Educación a Distancia Hoy**. Madrid, UNED, 1994.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 56).

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. 2003. (Coleção educação contemporânea).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 56).

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. *In*: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES & GINTIS. **Schooling in Capitalist América**. New York, Routledge & Kegan Paul, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988 – texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 38, de 2002, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. – 19. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. (Série textos básicos; n. 28)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 14.08.2006

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1997. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n. 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (Dispõe sobre o FUNDEF). **Diário Oficial da União (24/12/1996)**, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 115**, de 10 de agosto de 1999. Estabelece Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 14.08.2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2000.

CABRAL NETO, Antonio, NASCIMENTO, Ilma Vieira e LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CABRAL NETO, Antonio. (Org.). **Flexibilização curricular**: cenários e desafios. Natal: EDUFRN, 2004.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p. 23 – 29.

CANO, Wilson. Políticas econômicas e de ajuste na América Latina. **Economia e Trabalho**, Campinas: I.E.C. 1998, p.35-59.

CAPOVILLA, Alessandro G. S. e CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização**: método fônico. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **As transformações no mundo do trabalho e nas formas de exploração e qualificação dos trabalhadores**: um estudo do Pólo Confeccionista de Rosário – MA. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1998.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O ajuste Estrutural do Estado e as Reformas educacionais Propostas pelo Banco Mundial. In: RABELO, Jackeline; FELISMINO, Sandra Cordeiro. (Orgs.) **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

CARMO, Paulo Sérgio do. **O trabalho na economia global**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção polêmica).

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. 4. ed. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

CARVALHO, Rosita E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, Eduardo J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância**: o programa TV escola como estratégia de formação de professores. 2001. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância**: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal: EDUFRRN, 2005.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERQUEIRA, Bráulio Santiago. Os argumentos analíticos da Cepal em prol do protecionismo periférico na década de 1950: uma avaliação. In: FERRAZ, João Carlos; CROCCO, M; ELIAS, L.A. (Orgs.). **Liberalização econômica e desenvolvimento**. São Paulo: Futura, 2003.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMASI, Livia de (Org.) **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1999.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ypê (Autores Associados), 2005.

DE LUCA, Renata. Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

DEMO, Pedro. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade educativa de teleducação. In: PRETI, Orestes (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

DIÁRIO on line (Diário do Grande ABC). Disponível em: <http://geral.dgabc.com.br/matéria.asp?matéria=525886>>. Acesso em 27 abr. 2006.

DIAS, Ilzeni Silva. Inovações técnico-organizacionais e os novos contornos dos perfis profissionais: uma retrospectiva histórica. In: SOUSA, Antônio Paulino de. (Org.). **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 12. ed. Tradução Prof. Lourenço Filho. . São Paulo: Edições Melhoramentos. 1980.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. 2. ed. Tradução Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre n. 4, 1991.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, 73).

FREIRE. José Carlos da Silveira. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – Unitins: limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2002.

FREITAS, Helena Costa de L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, n. 68, v. XX, dez.1999.

FREITAS, Helena Costa de L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, n. 80, v. 23, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do socialismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação estrutura econômica-social e capitalista. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios nesse fim de século. In: Silva, Luiz Heron et al (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

GAETANI, Francisco. A reforma do Estado no contexto latino-americano: comentários sobre alguns impasses e possíveis desdobramentos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2, abr/jun, 1998.

GARCIA, C. M. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. Portugal. **Revista de Educación**, 306. 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção ciências da educação. Século XXI).

GAUTHIER, Clemont. **Profissionalização do ensino**. Natal: UFRN, 2000 (texto digitado).

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. O novo governo e a política educacional. **Revista Educação do CNTE** (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), n. 2, v. 2, junho de 1995, p. 50-55.

GOMES, Alberto Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994. (Temas básicos de educação e ensino).

GOWAN, Peter. **A roleta global**. Trad. Regina Bhering. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUIMARÃES, Valter S. **A Capacitação Docente em Serviço**: intenções e resultados. 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HADDAD, Fernando. SAEB/2006. Disponível em: <www.globo.com/jornalnacional>. Acesso em: 16 fev. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INEP. Disponível em:< <http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em 16/02/2007

IOSCHPE, Gustavo. Preocupe-se. Seu filho é mal educado. Coluna Artigo Veja.**Veja**. Edição de 7 de novembro de 2007.

KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação**: propostas de diretrizes curriculares nacionais. Anped, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobranete. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, v. 20, p. 163-183, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2000. Nº. 70, p. 15-39.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade Marconi. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professor exigências educacionais e profissão docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBANELO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1, 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p. 23 – 29.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LOBO NETO, Francisco J. S. **Educação a distância**: regulamentação. Brasília: Plano, 2000.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: UFG, 1999.

LUKÁCS, Györg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

MACHADO, Lucília Regina. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: livro I. Tradução Reginaldo Sant’Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2v.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004a.

MELO, Maria Alice. A investigação como eixo da formação de professores. In: SOUSA, Antônio Paulino de. (Org.). **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004b.

MERCADO, Luís Leopoldo (Org.). **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MILHOMEM, Joyce Romão. Profissionalização docente dos egressos do curso telepresencial. In: Riscarolli, Eliseu (Org.). **Simpósio de Educação, cultura & meio ambiente**: educação e ciência na Amazônia. Tocantinópolis: UFT Campus Tocantinópolis, 2006.

MIRANDA, Marcelo. Criar estados gera riquezas. **Revista Isto é**/1900 de 22/3/2006. Seção Entrevista. Editora Três. São Paulo.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NASCIMENTO, Ilma Vieira; MORAES Lélia Cristina Silveira de. Qualificação da força de trabalho: uma questão sempre atual. In: CABRAL NETO, Antonio, NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, 36).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educativas no Brasil na década de 90**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

PARAMIO, Ludolfo. Reforma política y reforma del Estado. **Revista CLAD**. Reforma Y Democracia, Venezuela, n. 30, Octubre, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade**. 2004. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

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

PRETI, Orestes **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

RAMALHO, Betânea Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. A trajetória da formação docente e suas relações com a Educação Básica. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. O método dialético: subsídios para a sua apreensão. **Educação e Emancipação**, São Luís, v.1, n.2, jul./dez. 2002.

RUMBLE, G. **The technology of distance education in third world settings**. Cuiabá: Instituto de Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), out. 1996. (Conferência proferida na abertura do Seminário Educação 96 – A educação a distância frente aos paradoxos sociais).

SACRISTAN, J. Gimeno; PEREZ GOMES. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOMÃO, Alexa. O preço da ignorância. **Exame**. Edição de 27 de setembro de 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, 120).

SANTOS, Cláudia. Baixo desempenho de alunos gera discussão. **Jornal do Tocantins**, 9 de dezembro, p.1B(2007).

SANTOS, Ediórgenis Aragão. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar. In: GOERGEM, Pedro; SAVIANE, Dermeneval (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados: NUPES, 1998a.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Neoliberalismo, reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o terceiro milênio. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 10, p. 73-90, jun./dez. 1998b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco e SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Antônio Paulino de. Por uma leitura do capitalismo informacional na concepção de Manuel Castells. In: SOUSA, Antônio Paulino de. (Org.). **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TAVARES, Andezza Maria Batista do Nascimento. **O PROBÁSICA e a formação de professores no Pólo de Parnamirim**: política de formação profissional no Rio Grande do Norte? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial: In TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD,. **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. Sérgio

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”.

UNITINS. Disponível em: <<http://www.unitins.br/e-learning/apresentacao.aspx>>. Acesso em 10/09/2007.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.935-954, out. 2006.

ANEXOS