

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA*

FÁBIA MAGALI SANTOS VIEIRA
Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros,
Minas Gerais, Brasil

RAQUEL DE ALMEIDA MORAES
Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: O artigo tem o objetivo de argumentar sobre a subordinação das políticas brasileiras de formação de professores a distância ao mercado capitalista, estabelecendo as relações entre a reestruturação econômica da sociedade contemporânea e as demandas por educação a distância, tanto como treinamento como mercadoria.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Educação a distância. Sociedade capitalista. Sociedade do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Para analisar os programas de formação de professores, especialmente os programas realizados a distância, é necessário levar em conta que o processo pedagógico sofre determinações das políticas públicas, “as quais representam os interesses do próprio Estado, das classes hegemônicas e das classes trabalhadoras” (SCAFF, 2000, p. 17).

Qualquer estudo que envolva o trabalho do professor no contexto das políticas públicas não pode ignorar, nas últimas décadas, as mudanças no padrão de financiamento público em que o capitalismo, orientado pela política neoliberal, destaca o mercado como ator principal, implementando medidas econômicas com vista a reanimar o capitalismo avançado.

O pano de fundo da implantação da política educacional brasileira de formação de professores a distância é o surpreendente desenvolvimento

* Artigo recebido em 30/10/2012 e aprovado em 10/7/2013.

científico-tecnológico que vivenciamos no nosso dia a dia, principalmente pelo uso cotidiano das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pela proliferação generalizada de imagens e informações e pela mundialização da economia.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo argumentar sobre a subordinação das políticas brasileiras de formação de professores a distância, estabelecendo as relações entre a reestruturação econômica da sociedade capitalista contemporânea e as demandas por educação a distância, tanto como treinamento como mercadoria.

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A revisão da literatura crítica é coincidente em assinalar que o neoliberalismo, desde o final do século passado, tem se apresentado à crise do capitalismo como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa. Para Frigotto (1995), no âmbito teórico, a problemática se traduz pela crise da razão instalada, sobretudo, pelo pós-modernismo.

O neoliberalismo, além de enfatizar a perspectiva do pós-moderno, centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo, passa a regular as relações sociais, reforçar a fragmentação e atomizar o mercado. Nessa condição, a pós-modernidade passa a ser a última versão sistêmica do próprio capitalismo. Defendida pela pós-modernidade, a maneira fragmentada e particular de apreender a realidade acaba por instaurar um profundo pessimismo que contribui para solidificar uma crença sobre a impossibilidade de qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade.

No plano histórico, a atual globalização do capitalismo significa uma exacerbação dos processos de exploração e alienação das formas de exclusão e violência, assim como da produção de desertos econômicos e humanos. Os conceitos advindos desse processo – como pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento e surgimento do cognitariado – nos dão a ideia de que a exploração capitalista foi superada, sem que tenham sido superadas as relações de classe (FRIGOTTO, 1995).

No plano econômico, vivenciamos a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos cinquenta anos: o capitalismo do bem-estar social. Originado da social-democracia europeia do início do século passado, o estado do bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital. Constitui uma formação de governo em que as pessoas podem aspirar níveis de bem-estar social, incluindo saúde, educação, seguridade social, salário e moradia, como

sendo um direito do cidadão. Nessa perspectiva, o Estado desempenha um papel importante como modernizador da sociedade e da cultura; exerce, também, atividades protecionistas na economia, apoia o crescimento do mercado interno e a substituição de importações, como aspecto central do modelo de articulação entre Estado e sociedade.

Frigotto (1995) nos lembra que a expansão e a diversificação da educação se deram sob estados equivalentes aos estados de bem-estar social. Estados intervencionistas que consideravam, como investimento, os gastos em educação expandiram, assim, as instituições educacionais e a contratação de professores.

A ideia defendida pelo ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio de que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Assim, surge a conceito central deste modelo, o estado mínimo, e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, saúde, educação. Estado mínimo significa, pois, o “estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1995, p. 84).

O ideário neoliberal vem sendo sistematicamente trabalhado pelos meios de comunicação em massa, cujo monopólio está nas mãos de sete grupos que dominam a produção simbólica mundial, formando verdadeiros impérios. Esses grupos estão em diversos países, com ramificações em quase todo o planeta. Dessa forma, o monopólio da informação constitui-se em um poderoso instrumento de dominação e de permanente ameaça à possibilidade de se construir uma democracia efetiva.

No plano ético, o neoliberalismo situa o mercado como o definidor fundamental das relações humanas, sob a tese, defendida por Hayek, de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica. No entanto, o crescimento propiciado pelas reformas não veio acompanhado de mudanças sociais. O projeto de desenvolvimento implementado na América Latina, a partir da Conferência de *Bretton Woods*, “aprofundou as desigualdades sociais e o empobrecimento da população, transformando os países latino-americanos, capitalistas, em exportadores de capitais e mercado cativo para os investimentos estrangeiros atraídos por altos juros” (SILVA, 2002, p. 20). Desenvolveu-se então, um modelo de sociedade plural e heterogênea que se submete ao modo capitalista de produção, criando a ilusão de que vencem os melhores, os mais qualificados, os mais econômicos, mercantilizando a sociedade, cada um passando a valer o que o mercado diz que vale.

A sociedade do conhecimento e o capital humano

Vinculada ao conceito de capital humano, a literatura nos permite rastrear conceitos mais operativos – determinantes da educabilidade: custo-benefício, taxa de retorno, *manpowerapproch*, custo-eficiência, custo-qualidade; e vinculados à sociedade do conhecimento: a formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente, a qualidade total. As categorias capital humano e sociedade do conhecimento e seus desdobramentos expressam, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista.

As teorias do desenvolvimento e da modernização, das quais o capital humano é um elemento básico, assumem uma função ideológica a partir dos estudos coordenados por Theodor Schütz no contexto do pós II Guerra Mundial, em que o desenvolvimento transforma-se em uma espécie de fetiche – ideia motriz, capaz de vacinar as nações (livres) subdesenvolvidas da ameaça do inimigo: o comunismo. Assim, desenvolve-se, na década de 1950, o *New Deal*, do governo Truman, com o Programa de Cooperação Técnica, quando foram feitos vários acordos no campo da formação e da qualificação técnica e profissional. Na década de 1960, no governo de J. F. Kennedy, foram traçadas estratégias de melhoria das condições de vida dos países subdesenvolvidos. Essa ideia tem como escopo o surgimento da *Aliança para o progresso*, assinada em Punta del Este, em 1961. O próprio conceito de progresso sinaliza a concepção de desenvolvimento. Nessa conjuntura, vão sendo construídos os instrumentos dessa proteção: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim, os fatores-chave de desenvolvimento – recursos humanos, investimento na educação e treinamento do capital humano – se assentam nos ideais da Carta de Punta del Este.

As teses sobre qualidade total, formação flexível e polivalente e a categoria sociedade do conhecimento, para Frigotto (1995), são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão.

O resultado esperado, a partir da descoberta do fator H (capital humano) – pela equipe de Theodor Schütz, prêmio Nobel de economia em 1968 –, era que nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se

desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem em si mesmos, na própria educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam a outro na escala social.

Frigotto (1995) afirma que esse *constructo* deixa de considerar as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe. Não considera que a materialidade histórica das afinidades econômicas são as relações de poder e de força.

No plano do processo de trabalho e divisão internacional do trabalho, a teoria do capital humano se assenta sobre a perspectiva do “fordismo”, que se caracteriza pela organização de grandes fábricas, tecnologia pesada e de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego. Essa nova reorganização, econômico-política e internacional, desenvolve-se de forma paralela a uma verdadeira revolução da base técnica do processo produtivo, resultado, em grande parte, do financiamento direto pelo capital privado, e indireto pelo fundo público na reprodução da força do trabalho.

O impacto sobre o trabalho (conteúdo, divisão, quantidade e qualificação) é crucial. De um lado, nos deparamos com as exigências de uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis, cuja função é de supervisionar os sistemas informatizados e resolver problemas. De outro, encontramos uma massa de trabalhadores “precarizados”, temporários ou, simplesmente, excedente mão-de-obra sem escolarização.

Conceitos como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle e qualidade nada mais são que artifícios do capitalismo para otimizar tempo, espaço, energia, materiais e trabalho vivo, a fim de aumentar também a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e o lucro.

Uma faceta da preocupação da sociedade capitalista com a educação básica pode ser identificada nas competências a serem desenvolvidas nos alunos, para participarem da sociedade do conhecimento.

Duarte (2003) – em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* – afirma que sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Para discutir essa questão, ele estabelece uma relação entre a pedagogia das competências e as ilusões dessa chamada sociedade do conhecimento. Segundo esse autor, na pedagogia das competências, defendida por Philippe Perrenoud, a busca do desenvolvimento de competências nos indivíduos exige uma pequena revolução cultural da escola, que deve partir da lógica do ensino para a lógica do treinamento (*coaching*),

ou seja, constroem-se competências, exercitando-se em simples situações complexas; o “aprender a aprender” é, portanto, um aprender fazendo, um *learningbydoing*.

Na pedagogia do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2003), está ausente a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos. É mais desejável que as aprendizagens sejam realizadas pelos próprios indivíduos, uma vez que aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do mesmo. “Aprender a aprender” com a transmissão por outra pessoa pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem. O autor esclarece que a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão, a capacidade, a iniciativa; e não estabelecer uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Para ele, é possível realizar uma educação que busque o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral por meio da transmissão do conhecimento socialmente acumulado.

Nessa perspectiva, a educação, na pedagogia do “aprender a aprender”, deve preparar os indivíduos para que sejam capazes de acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. A educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Assim, o “aprender a aprender” torna-se uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego, sintetizando uma concepção educacional voltada para a formação de indivíduos que se adaptem à sociedade regida pelo capital.

Entretanto, a sociedade do conhecimento – que defende a construção do conhecimento autônomo do indivíduo através da pedagogia do “aprender a aprender” – nada mais é do que um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Para impor sua ideologia, criam-se ilusões de que: o conhecimento foi amplamente divulgado pelos meios de comunicação, pela informática e pela internet; deve-se adquirir a habilidade de mobilizar conhecimentos, ao invés de conhecimentos teóricos; o conhecimento não é uma apropriação da realidade pelo pensamento, mas uma convenção social; não há hierarquia quanto à qualidade ou quanto ao poder explicativo da realidade natural e social dos conhecimentos; o forte apelo à consciência dos indivíduos, por meio de palavras e bons exemplos, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

As políticas públicas para a formação de professores a distância na sociedade capitalista

No capitalismo pós segunda-guerra mundial, as ações dos Organismos Internacionais (OI) ou Multilaterais (OM) passam a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento, de maneira que esse ajuste possa ser realizado com o mínimo de conflito possível.

A educação, então, passa a ser vista como capital humano que deve produzir recursos humanos requeridos pelo capital, considerando-se a escola apenas o lugar em que se adquirem conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão. Isso pode ser constatado nos principais documentos dos OI. Do Banco Mundial: *Assistance strategies reduce poverty* (1992); *Prioridades y estrategias para la educación* – estudo sectorial del Banco Mundial (1995); *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *Higher education in developing countries; peril and promise* (2000); *Veinte años de ayuda del Banco Mundial a La educación: presentación y evaluación* (VERSPoor, 1991). E da Unesco: *Política para el cambio y el desarrollo em la educación superior* (1996); *Educação: um tesouro a descobrir* (1996); *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação* (1998).

Segundo Silva (2002), entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do FMI, dirigidas à sustentação da política macroeconômica, estendiam-se às políticas sociais. Especificamente no Brasil, no campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Sistema de Avaliação Institucional colocam a educação pública brasileira em consonância com as estratégias do Banco Mundial.

De acordo com Scaff (2000), considerando as transformações que perpassam a sociedade capitalista contemporânea e percebendo a necessidade de uma reforma na educação para adequá-la às novas exigências dessa sociedade, a Comissão Internacional da Unesco reconhece a importância do papel do professor, no sentido de fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos, fornecendo-lhes as chaves para compreender e participar da sociedade do conhecimento. Tal compreensão é considerada, por esse órgão, fundamental para formar indivíduos capazes de prever mudanças e adaptar-se a elas, continuando a aprender ao longo de toda a vida. Assim, esse OI atenta para a questão do papel central dos professores na concretização das reformas educacionais, propondo a renovação do diálogo entre os docentes e a sociedade.

Para compreender o processo de modificação e suas consequências, ocorridos na sociedade contemporânea, a Unesco ressalta o papel da educação, no sentido de levar os alunos a adquirirem conhecimentos que poderiam ser utilizados para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais, como a globalização da economia, a ampliação dos meios de comunicação, a interdependência estabelecida entre os mais diferentes países. Assim, eles seriam capazes de relativizar os fatos e dominar o sentimento de incerteza provocado pelas mudanças. Nesse contexto, o professor teria um importante papel na formação ética, intelectual e afetiva do aluno para amenizar os conflitos que possam colocar em risco a paz mundial.

O Banco Mundial reconhece a importância do professor para a aprendizagem, alegando que o conhecimento deles tem uma relação direta e estreita com o rendimento dos alunos. Assim, concebe os docentes como um insumo que deve ter o desempenho avaliado, no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem em relação aos demais aportes utilizados pela escola. Essa preocupação denota a ênfase dada ao conhecimento pedagógico das técnicas de ensino, objetivando problematizar os conteúdos com vista a torná-los mais interessantes e úteis aos alunos, por se considerarem os resultados de sua aplicação mais eficazes em detrimento do domínio do conteúdo. Entretanto, apesar de reconhecer a importância do professor na aprendizagem dos alunos, o Banco Mundial não considera o docente como o insumo mais importante em sala de aula, colocando, antes dele, a biblioteca, os livros didáticos, entre outros. Dessa forma, tanto para a Unesco quanto para o Banco Mundial, o papel do professor é o de mediador.

A partir dessa concepção sobre a importância do trabalho dos professores, a Unesco orienta os governos a criarem condições para melhorar a qualificação dos mesmos. Contudo, a perspectiva dessas recomendações é que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos recursos didáticos utilizados por eles no processo ensino-aprendizagem; um modelo de substituição tecnológica, fundamentado na racionalidade instrumental. Destarte, o novo paradigma para a formação de professores a reduz ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzidos nos parâmetros curriculares estabelecidos, favorecem um bom desempenho na avaliação da aprendizagem.

Segundo Barreto (2001), com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes, compreendidos como instrucionais, esvazia-se o vínculo entre as TIC a serem utilizadas no ensino e a formação de professores. As TIC passam, então, a direcionar a formação tanto inicial como continuada dos professores.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Na educação brasileira, na área de formação de professores, temos presenciado, nos dias atuais, uma forte tendência nas políticas públicas de que essa formação aconteça a distância. Pró-Licenciatura, Projeto Veredas, Proformação, Procap são alguns dos principais projetos de formação de professores para educação básica a distância. De tal modo, torna-se necessário discutir, além da abrangência, do ritmo e alcance de tais programas, questões mais gerais sobre a utilização da EAD, na educação e, sobretudo, na formação de professores, com uma visão mais precisa de qual projeto de sociedade almejamos construir.

A seguir, apresentamos os resultados de 3 pesquisas que visam evidenciar a articulação (e subordinação) entre formação de professores e educação a distância com o treinamento e os interesses do mercado. A metodologia utilizada foi de abordagem materialista histórico-dialética, destacando-se as categorias do movimento, totalidade, contradição e mediação. Para a interpretação dos dados foi utilizada a análise documental mediante a técnica da Análise do conteúdo. Segundo Bardin (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 159), a análise do conteúdo se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências “e, acrescentamos nós, para o desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., discursos que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

Pró-Licenciatura

O Pró-Licenciatura é um programa do governo federal, da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), de formação inicial para professores do ensino fundamental e médio, que estão atuando nos sistemas públicos de ensino e que não possuem habilitação para a função. Esse programa compõe, dentre outros, o “Plano emergencial para enfrentar a carência de professores no ensino médio: chamada nacional”, publicado em abril de 2005.

Segundo Vieira, Moraes e Lazarrotti Filho (2006), as razões elaboradas para justificar a necessidade do programa estão pautadas nos dados levantados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional do Ministério da Educação (INEP):

- 9 milhões de estudantes cursam o ensino médio no Brasil com um aumento de 84% nos últimos 10 anos;
- o Brasil precisa de cerca de 250 mil professores para o segundo ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio (disciplinas: Física, Química, Matemática e Biologia);

- 184.000 funções docentes dos anos/séries finais são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função;
- esses dados equivalem, em termos absolutos, a 26%; no Norte, esse número corresponde a 50,56% das funções docentes sem habilitação específica.

Vieira, Moraes e Lazarrotti Filho (2006) concentraram a análise de sua pesquisa nos documentos expedidos pelo governo federal, nos quais explicita sua intenção, sua concepção e sua linha de ação para consolidar uma política pública, no âmbito da formação de professores na modalidade a distância.

A pesquisa foi realizada com ênfase no método de análise de conteúdo. Os documentos avaliados, que serviram de base para este trabalho, foram três: A) Plano emergencial para enfrentar a carência de professores no ensino médio: chamada nacional; B) Pró-Licenciatura: proposta conceitual e metodológica; C) Resolução/CD/FNDE/ n. 34, de 9/8/2005, que estabelece os critérios e os procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância.

Seguindo as etapas definidas por Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987) – pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial – este trabalho foi organizado em três etapas: 1ª) junção dos documentos a serem analisados, leitura preliminar, organização dos dados por aproximações e por distanciamentos; 2ª) descrição analítica das bases essenciais encontradas nos documentos e organização de um procedimento lógico-dialético; e, 3ª) organização em categorias explicativas dos documentos analisados e seu confronto com uma base teórica conceitual.

Optou-se, para a elaboração deste trabalho, por um diálogo mais próximo com os autores que discutem política pública, educação a distância, novas tecnologias, Estado e educação; entre eles Carnoy (1987), Scaff (2000), Barreto (2001), Belloni (1999), Pretto (1999), Frigotto (1995).

Em todas as ações do documento *Pró-Licenciatura: propostas conceituais e metodológicas*, vale destacar as seguintes tendências: 1) a modalidade a distância, privilegiada para atacar o problema da falta de professores, corresponde a 40% dos programas; 2) a formação continuada, também, a 40% dos programas; 3) já a inclusão social (cultural, étnica e social) a 10%; e 4) as ações no campo da valorização e da qualidade da educação correspondem a 10% das referidas ações.

Uma análise detalhada do programa levou-nos a construir as seguintes pré-categorias, essenciais e fundamentais, para se compreender

o desenvolvimento e as convergências nele presentes: 1) tecnologias de comunicação e informação (TIC); 2) formação continuada; 3) ênfase no material didático; 4) formação de qualidade; e, 5) parcerias, como uma das defesas do documento na tentativa para atingir os objetivos do programa.

Os pesquisadores, ao cruzarem essas cinco pré-categorias de âmbito geral chegaram às categorias centrais que se seguem:

1. a formação em serviço (o livro didático, a implementação de políticas internacionais de educação para os países em desenvolvimento);
2. o tecnicismo educacional (a volta à educação tecnicista, o falso mito da era da informação, a submissão às tecnologias e suas orientações, a formação para o consumo das tecnologias, a eficiência e a eficácia);
3. a massificação da formação (a teoria do capital humano, a formação em grande escala, o modelo fordista de formação, a desvalorização do trabalho docente, a diminuição dos custos para a formação na modalidade a distância).

Ao analisarem o Projeto do Pró-Licenciatura e sua relação com a política de formação de professores, Vieira, Moraes e Lazarrotti (2006) identificaram ênfase nas tecnologias de comunicação e informação, no material didático e na formação em serviço. Cruzando esses dados com a política de formação orientada pelos Organismos Internacionais e por autores críticos no campo da política pública e educação, essas mesmas categorias aparecem como centrais no documento do Pró-Licenciatura.

Projeto Veredas - Formação Superior de Professores a distância

Vieira (2009) realizou uma pesquisa, cujo objeto de estudo foi o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores a distância, no fórum de discussão em uma universidade pública mineira, denominada AFOR Z.

A hipótese diretriz que orientou essa investigação é fundamentada na influência direta dos OI ou OM (sobretudo do Banco Mundial) nas políticas educacionais, em cursos de formação inicial de professores, realizados com a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), e promovidos por instituições superiores públicas, no período de 2000 a 2005. Nesses cursos foram difundidos conteúdos e valores, ligados ao senso comum, voltados para a aquisição do domínio de técnicas e métodos de ensino que enfatizam o

treinamento do professor para a aquisição de conhecimentos, cuja finalidade é manter a hegemonia capitalista, agora em sua fase neoliberal.

O trabalho de pesquisa de Vieira (2009) foi planejado, privilegiando a apreciação de conteúdo – em meio às múltiplas possibilidades de se extrair o significado contido em textos, narrativas e outros tipos de comunicações – como procedimento de análise de dados, seja da pesquisa documental, seja dos dados obtidos nos fóruns de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores a distância.

Os temas encontrados, de modo recorrente nos documentos que amparam e orientaram o Projeto Veredas, foram classificados como *categorias de conteúdo*. Nessa pesquisa, esses temas foram, essencialmente, a *Educação* e o *Desenvolvimento*. O arcabouço legal e documental sustenta a impossibilidade de que haja desenvolvimento sem um projeto de *Educação de qualidade*. Outros temas foram detectados, de modo explícito e implícito, em todos os documentos como: tecnologia, formação em serviço, inclusão, EAD, competência e avaliação.

A descrição histórico-estrutural pretendeu verificar que valor ético-político e pedagógico do conhecimento têm os professores das séries iniciais do ensino fundamental, que participaram desse programa mineiro de formação inicial de professores a distância. A partir dessa descrição, Vieira (2009) penetrou na sua essência, percebendo o problema dentro de um contexto mais amplo: o das políticas públicas no bojo da formação de professores a distância na sociedade capitalista; e, ao mesmo tempo, de forma dinâmica e específica, procurou estabelecer as contradições, identificando as possibilidades e os limites dessa formação.

Para tanto, foram observadas as seguintes orientações metodológicas:

1. análise do conteúdo;
2. técnica da triangulação.

Nesse sentido, os diálogos com os autores que discutem política pública, educação a distância, novas tecnologias, Estado e educação – entre eles Scaff (2000), Barreto (2001), Belloni (1999), Pretto (1999), Frigotto (1995) – e a análise dos documentos foram contextualizados e não abstraídos da realidade. Com isso, pretendeu-se perceber as mediações, o movimento, as contradições, as resistências e, em destaque, as ideologias e o senso comum que se supõe permear a formação de professores no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

Extraíram-se algumas conclusões fundamentadas nas análises: dos documentos internacionais, dos Ol já citados; dos documentos nacionais: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); Planejamento Político-

-Estratégico (1995-1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (1996); Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); dos documentos estaduais: Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais (1991); a Escola Sagarana – 1999-2002, sobre a formação de professores no período de 2000 a 2005; dos documentos oficiais do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores; e das mensagens postadas no fórum de discussão da AFOR Z.

Considerando que o sistema econômico ainda é o capitalismo e que a nossa sociedade é governada pelo processo de produção e pelas regras de mercado no que se refere à formação de professores, a legislação educacional brasileira, no período analisado por esta pesquisa, adequou-se às reformas educacionais definidas pelos Organismos Internacionais de financiamento.

O professor que surgiu do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, dificilmente, construiu uma concepção teórica de sua prática; ao contrário, foi incentivado a utilizar fórmulas, técnicas para responder aos desafios do cotidiano escolar, e a buscar uma formação que o habilite a trabalhar no sistema vigente. Assim, o Projeto Veredas, por priorizar a busca da eficiência do sistema, contribuiu mais para a imposição de políticas de formação de professores no Estado de Minas Gerais, objetivando uma maior otimização dos recursos empregados e consumidos no processo, do que para a emancipação ética dos cidadãos. Contradiz, portanto, a sua própria concepção, posto que a justificativa do projeto pedagógico do curso explicita essa preocupação e formação ética.

Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação

Oficializado em 1999, na gestão do ministro da educação Paulo Renato de Souza, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e continuado, sem alterações, no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi um dos programas da Secretaria de Educação a Distância, (SEED), em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). É voltado para a formação à distância do professor leigo em magistério de nível médio, que atua nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Na atualidade está formando professores no Timor Leste.

Foi financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) até 2003. Por sua vez, o programa contava com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), do Fundo Nacional da Educação (FNDE) e do Banco Mundial (instituição financeira criada em 1944, como resultado

da conferência de Bretton Woods³). A partir de 2004, o Proformação tem contado com recursos provenientes do orçamento do próprio MEC.

Ao triangular os dados, discursos e contradições do Proformação, Moraes (2011) concluiu que, apesar de o programa ter sido representado favoravelmente na subjetividade das professoras-trabalhadoras, “os resultados do Proformação não causaram o impacto prometido no país, haja vista o aumento de 7,7% dos professores leigos no ano de 2009, constatado pelo INEP” (2011, p. 271).

Enquanto modelo de educação a distância, esse programa utilizou-se da pedagogia do aprender a aprender, da competência e da avaliação em todo o processo, alicerçado no material didático autoinstrucional e nos vídeos monitorados por tutores, com formação aligeirada, como demonstram as análises de Barreto (2010), Saviani (2007) e Souza (2010).

Para Saviani (2007), a “pedagogia do aprender a aprender”, tem o “objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (2007, p. 435). Transferida a responsabilidade dos empregos pelo Estado de bem-estar social para os próprios indivíduos, sob o Estado Mínimo, Saviani conclui que essa transferência os torna subjugados à “mão invisível do mercado” (2007, p. 435).

O Proformação, em suma, é um programa criado sob a ótica do Estado reformador, voltado para a maximização da técnica e dos técnicos. No seu modelo educacional, existe o vínculo direto entre educação e produção capitalista, que prioriza as competências e habilidades técnicas ao invés do conhecimento e ética política, acentuando, portanto, a alienação do professor-trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, intentamos estabelecer as relações entre a reestruturação econômica da sociedade capitalista contemporânea e as demandas por educação a distância, tanto como treinamento como mercadoria.

Nessa perspectiva, os programas de formação de professores discutidos neste artigo, centrados na educação a distância e no treinamento inicial, exemplificam essa relação de subordinação e fetiche.

A metodologia adotada nos programas – Pró-Licenciatura, Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, Proformação – contribui para a adaptação dos saberes a sua própria realidade, sem garantir aos professores a oportunidade de obterem uma formação para além da racionalidade tecnoburocrática do Estado e seus aparatos.

Trata-se, portanto, de uma formação instrumental de professores, orientada pela racionalidade técnica do mercado, mediante a disponibilização dos meios para dar-lhes, rapidamente, a competência do conhecimento necessário e conseguir suas adesões às reformas consideradas indispensáveis para se adequar a educação às novas demandas da sociedade contemporânea.

A formação de professores não deve ser um *locus* apenas de reprodução de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. O uso das tecnologias de informação e comunicação deve abrir outras possibilidades educacionais, implicando novos desafios e novos modos de apropriar e construir novos conhecimentos. E o enfrentamento desses desafios requer, como núcleo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente produzidas.

Por fim, o discurso político-ideológico sobre a formação de professores a distância, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, não garante a legitimidade das ações em busca de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, no sentido de emancipá-la.

BRAZILIAN POLICIES FOR DISTANCE EDUCATION FORMATION IN A CAPITALIST SOCIETY

ABSTRACT: The article reflects on the subordination of Brazilian policies for distance education formation to the capitalist market, by establishing the relations between the economic restructuring of contemporary society and the demands for distance education as formation and as a commodity.

KEYWORDS: Educational policy. Distance education. Capitalist society. Knowledge society.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEÑAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES A DISTANCIA EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

RESUMEN: El artículo tiene por objetivo argumentar sobre la subordinación de las políticas brasileñas de formación de profesores a distancia en el mercado capitalista, estableciendo las relaciones entre la reestructuración económica de la sociedad contemporánea y las demandas por educación a distancia y el entrenamiento como mercancía.

PALABRAS CLAVES: Política Educacional. Educación a Distancia. Sociedad Capitalista. Sociedad del Conocimiento.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. *Assistance strategies reduce poverty*. Washington D.C.: Banco Mundial, 1992.
- _____. Departamento de educación y políticas sociales. *Prioridades y estrategias para la educación*. Estudio sectorial del BM. Washington D.C.: Banco Mundial, 1995.
- _____. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência*. Washington D.C.: Banco Mundial, 1995.
- _____. *Higher education in developing countries: peril and promise*. Task Force Report. Washington D.C.: Banco Mundial, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 2010.
- BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CARNOY, M. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo: Cortez, 1987.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-136.
- MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MORAES, R. A. O Proformação e seu modelo de educação a distância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 44, p. 262-274, dez. 2011.
- PRETTO, N. (Org.). *Globalização e educação*. Ijuí, RS: Uniuí, 1999.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCAFF, E. A. S. *Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor*. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.
- _____. *A sociedade informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasiliense, 1995.
- SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fapesp, 2002.
- SOUZA, D. D. L.; SILVA JR., J. R.; FLORESTA, M. G. S. *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: Unesco, 1996.

_____. *La educación superior em el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco, 1998.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Paris: Unesco, 1996.

VERSPoor, A. M. Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación. *Perspectivas*, México, v. 21, n. 3, 1991.

VIEIRA, F. M. S.; MORAES, R. A.; LAZZAROTI FILHO, A. *Reflexão crítica dos programas de formação de professores a distância: o Pró-Licenciatura*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2006. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. p. 163-164.

VIEIRA, F. M. S. *A formação inicial de professores on-line*. Possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2009.

FÁBIA MAGALI SANTOS VIEIRA é doutora em Educação - Linha de Pesquisa: Educação, mídias e mediações culturais - FE/UnB; mestre em Educação pela Universidade de Brasília; professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

E-mail: fabiamsv@gmail.com

RAQUEL DE ALMEIDA MORAES é doutora em Educação pela Unicamp; professora associada da UnB, Departamento de Planejamento e Administração (PAD) e Programa de Pós-Graduação em Educação (HISTEDBR-DF).

E-mail: rachel@unb.br
