



O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Vol. 3 nº 5 jan./jun. 2008

p. 75-92

Julia Malanchen¹
Unioeste / Cascavel

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo expor e analisar as políticas nacionais para formação docente à distância. Para isso, foi selecionado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançado em 2005, pelo Ministério da Educação e empresas estatais. Após o estudo do Sistema UAB, pudemos observar que duas ações são enfatizadas. Em primeiro lugar, a formação docente é posta como prioritária e urgente – de acordo com o arcabouço legal, da LDB 9394/96 – sendo fundamental e imprescindível a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Em segundo lugar, a parceria entre setor público e privado é incensada, coadunando com as orientações de Organismos Internacionais (OI) que incentivam a formação do professor fora da universidade e, preferencialmente, em serviço, para reduzir tempo e custos. Concluímos, dessa forma, que com a projeção da Educação à Distância (EAD), por meio da UAB, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade nos moldes tradicionais, formando-o com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso, diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêem na EAD um filão muito rentável.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Políticas de formação docente; Educação a distância; Sistema Universidade Aberta do Brasil.

SYSTEM OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL AND THE EXPANSION OF THE TEACHING FORMATION BY MEANS OF THE EDUCATION IN THE DISTANCE

ABSTRACT: The present article has for objective in the distance to display and to analyze the national politics for teaching formation. For this the System was selected Open University of Brazil, launched in 2005, for the Ministry of the Education and State-owned companies. After the study of System UAB, we can observe that two actions are emphasized. In first place, the teaching formation is ece of to situate as with priority and urgent - in accordance with kit legal, of Law N. 9394/96 - being basic and essential the use of the Technologies of the Information and Communication. In according to place, the partnership between public and private sector is incensed, to combine with the orientation of International Organism's (OI) that they stimulate the formation of the

professor it are of the university and, preferential, in service, to reduce time and costs. We conclude in such a way, that with the projection of the EAD, by means of the UAB, complete plus a picture of the reform of the State and the education in our country, where if it removes the formation of the professor of the university in the traditional molds, forming with “theoretical aligeiramento”, by means of individual and despolitizada learning. With this the expenses with public superior education are diminished and form a type of professional to constitute a type of worker who the capital needs. To finish, one spreads and one becomes naturalized it so use of the TIC, extending its commerce and increasing the profits longed for by the entrepreneurs of the area, who see in the EAD a very income-producing quota.

KEYWORDS: Formation of professors ; Politics of teaching formation; Education in the distance; System Open University of Brazil.

I. O que é o Sistema UAB

Iniciamos este trabalho recordando que as políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, tinham, como objetivo central, ajustar o perfil do professor às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por mudanças no processo de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Em face desse universo, a análise das políticas de formação de professores no período de 1995-2006, o qual abrange os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002)² até o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006)³, não pode prescindir de uma discussão sobre a prioridade que a modalidade de Educação à Distância (EAD) assumiu, no que se refere à formação docente no Ensino Superior.

Reafirmando as políticas do Ministério da Educação (MEC), voltadas prioritariamente para a EAD, em março de 2005, foi empossado o novo Secretário da Secretaria de Educação à Distância (SEED) no MEC, Ronaldo Mota. O secretário, em entrevista concedida à *Universia Brasil*, declarou que “fazer da Educação à Distância uma saída para a democratização do ensino, seja ele básico, médio ou superior, é uma das principais metas da nova gestão da Secretaria de Educação a Distância” (MOTA, 2005). Sustentou, ainda, que existem diversos projetos em andamento para que a EAD possa ampliar as possibilidades educacionais, trabalhando para a inclusão. No que diz respeito ao Ensino Superior, afirmou que uma das intenções é incentivar e gerar uma cultura de que boa parte dos cursos presenciais adote técnicas não presenciais em sua grade curricular.

O Secretário da SEED indicou que um dos projetos pensados para 2005 envolveu a seleção de 200 pesquisadores em 200 áreas de maior relevância em EAD para que planejassem trabalhos no setor, a serem implantados nos próximos dois anos. Esses pesquisadores formaram o primeiro bloco de uma comunidade de 600 pesquisadores a serem selecionados, gradativamente, entre os meses de abril e setembro

de 2006. Eles receberam uma espécie de bolsa de estudos⁴, além de uma contribuição, para que desenvolvessem suas pesquisas.

Essas pesquisas foram estimuladas com vistas à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançada em outubro de 2005. O Secretário considera que, no contexto atual, a UAB, idéia antiga, toma contornos mais modernos. Essa iniciativa foi discutida com as empresas estatais (EE), por meio do Fórum das Estatais, que ajudam a financiar o projeto da UAB. Alguns exemplos de ações que são desenvolvidas na UAB: criação de programa que atende professores da Educação Básica com objetivo de capacitação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de programas que atinjam, diretamente, os funcionários públicos federais (MOTA, 2005).

No decorrer do ano de 2005 e 2006, a SEED firmou convênios com municípios que desejam ter cursos de graduação gratuitos, ofertados pelas Instituições de Ensino Federal (IFE), por meio da UAB. A prioridade do MEC, disse Mota, “é atender à demanda de quase um milhão de professores em exercício no ensino básico que não têm a formação necessária. A capacitação será feita usando as tecnologias de EAD e eles serão incentivados a utilizar as mídias em sala” (MOTA, 2005).

A Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), e conta com a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas.

Para a execução desse projeto, o MEC, por meio da SEED, lançou o Edital N° I, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação à Distância para a UAB.

No Projeto da UAB, organizado pelo Fórum das Estatais pela Educação, o governo brasileiro reafirma o caráter estratégico da educação superior com a implementação da EAD, no que diz respeito à democratização do acesso à rede de universidades brasileiras.

Democratização e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são temas recorrentes nos documentos expedidos pelo MEC, principalmente quando se refere à EAD. Resta saber, no entanto, em que medida esse processo expansionista da EAD possibilita, realmente, a democratização da educação, pois entendemos que não basta ampliar o número de vagas para se afirmar que se está democratizando. É preciso muito mais para se ofertar a igualdade de condições, de acesso e permanência no Ensino Superior. Em relação à formação docente, vale ressaltar aqui o que alerta: “todo esse processo tem se configurado com um precário processo de certificação e ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 71).

Nesse contexto, o projeto da UAB, além de reforçar a multiplicação de números, também enfatiza as parcerias EEs e a construção e execução de um amplo programa de capacitação em serviço e, dessa forma, afirma que se está gerando a inclusão e a justiça social. Observa-se, neste ponto, a similitude com as recomendações do Banco Mundial (BM), quando se refere à formação em serviço, pois, de acordo com o Banco (1995), para acompanhar a dinamicidade e a imediatibilidade de um mundo em

constante mudança, é preciso que seja efetivado esse modelo de programa para formação de professores, que pode ocorrer em serviço e com curta duração. Podemos interpretar tal recomendação como uma maneira de secundarizar a formação docente, a qual está centrada no saber fazer, concentrada em capacitação pedagógica, vinculada à prática da sala de aula, sem necessidade, portanto, de que ocorra em uma universidade nos moldes tradicionais. Isto é afirmado por

Hoje ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço (TORRES, 1998 p. 176).

Na continuidade do projeto da UAB, a partir das justificativas da inclusão e justiça social, o fórum propõe a criação de uma fundação de direito privado denominada de *Fundação de Fomento a Universidade Aberta do Brasil*, composta por representantes das Estatais pela Educação (EEs) e das demais entidades e instituições. De acordo com o projeto, é proposição da Fundação possibilitar:

importante papel das EEs no estabelecimento, no financiamento e na organização conjunta de futuros Consórcios Públicos a serem criados entre a União, os Estados e os Municípios. Nessa perspectiva, serão proporcionadas atividades de EAD em todo o território brasileiro, o que vem ao encontro da consecução do objetivo estratégico de implementação da UAB (BRASIL, 2005, p. 3).

Do ponto de vista de princípios de ação, a Fundação deverá estar pautada na consolidação da modalidade de EAD como instrumento fundamental de política inclusiva na educação, fruto de modelos de gestão baseados em regimes consorciados entre as EEs, o MEC, as IFE, por meio da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais (ANDIFES), e demais entidades, empresas e instituições que possam ser agregadas ao longo do processo de discussão. Os Consórcios Públicos para a educação superior à distância, assim como a UAB, deverão explorar a reorganização dos processos educacionais para que incluam as TIC, em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. A espinha dorsal para suporte e desenvolvimento de aplicações baseadas em TIC deverá estar apoiada na Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), financiada pelo MEC e Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), responsáveis pela infra-estrutura de comunicação e colaboração em educação e pesquisa, a qual interligará todas as universidades públicas e centros de pesquisa no país.

Outro aspecto relevante em relação aos Consórcios Públicos, de acordo com o documento da UAB, diz respeito à sua potencialidade para o cumprimento do importante papel de ação supletiva para a formação docente (inicial e continuada), em especial para Ensino Médio, e, particularmente, para o ensino de Matemática e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). Nessa ótica, a proposta da Fundação de

fomento à UAB se ancora nos seguintes objetivos: o Programa de Bolsas de Pesquisa⁵ em EAD, de realização imediata, os Consórcios Públicos entre os três poderes com a participação das Universidades Públicas Federais e a UAB, de realização em médio prazo.

Dentro do programa de bolsas de pesquisa em EAD, o principal objetivo é desenvolver estudos e pesquisas nas universidades e empresas para atender à grande demanda de novas disciplinas e linhas de pesquisa, especialmente para formação continuada de professores na modalidade à distância, isso tudo com o desenvolvimento de metodologias e estratégias de EAD, utilizando as TIC. A participação da CAPES, marcando sua presença no ensino e na pesquisa em EAD, pretende reforçar a importância dessa iniciativa (BRASIL, 2005).

A consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TIC, como um dos elementos viabilizadores e sustentadores dos Consórcios Públicos, assim como da UAB, deverá ocorrer por meio de um Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD, nos moldes das atuais Bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Para tanto, deverão ser selecionados pesquisadores, sejam eles das instituições educacionais, públicas ou privadas, ou das empresas, que demonstrem capacidade, experiência anterior e que apresentem projetos compatíveis com os termos de um edital de chamada pública.

Em relação ao estabelecimento e à organização de consórcios públicos entre os três níveis governamentais, com a participação das universidades públicas federais, o projeto dispõe que os Consórcios Públicos deverão, em cada Estado, adquirir personalidade jurídica própria, constituindo associação pública. Para tanto, poder-se-á fazer uso da Lei 11.107, de 6 de abril de 2005 (BRASIL, 2005a), a qual dispõe sobre normas gerais de contratação de Consórcios Públicos para a realização de objetivos de interesse comum, no caso, ofertar EAD⁶.

De acordo com a citada Lei e para cumprimento de seus objetivos, os Consórcios Públicos poderão firmar convênios, contratos e acordos de qualquer natureza. Poderão receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades, inclusive da fundação, em caso específico, assim como de órgãos do governo, em qualquer nível (federal, estadual ou municipal). Interessante observar que a citada Lei estabelece que o Consórcio Público, assim formado, poderá ser contratado pela administração direta ou indireta dos entes da Federação consorciados, dispensada a licitação. Os estatutos, conforme previsto na Lei citada, disporão sobre a organização e o funcionamento de cada um dos órgãos constitutivos dos referidos Consórcios.

A partir das considerações feitas na Lei 11.207/2005, pela qual abre-se espaço para que os consórcios públicos façam acordos e recebam auxílios de diferentes tipos de instituições, as quais não precisam propriamente ser da esfera pública, constitui-se uma lacuna para que ocorra a privatização dessa esfera. Observa-se, portanto, que a criação da UAB está, assim, em sintonia com as políticas educacionais do governo referentes ao ensino público à distância, constituindo, também, iniciativa na direção da “privatização” do ensino público superior. Além disso, por meio dos projetos de EAD, verifica-se a convergência das orientações do BM⁷ com interesses privados no campo educacional. Dessa forma, a implantação de programas de formação à distância se

concretizam numa perspectiva em que não existe limite entre o público e o privado. Conforme afirma Dourado (2002), este cenário mostra-se em consonância com as orientações de reestruturação do Estado brasileiro que, em sintonia com os princípios de OI, adota mecanismos de gestão e regulação do ensino superior e imprime uma nova lógica interna, que deve ser entendida como resultado da privatização da esfera pública.

Assinala-se no documento que a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; produção de textos de acompanhamento; atendimento de suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas. As tecnologias de difusão dos conteúdos dos cursos da UAB devem ser: (1) televisão em circuito aberto, em conjunção com (2) material impresso e (3) Internet, seja no formato tradicional do Word Wide Web, seja nos novos formatos possíveis com aplicações de vídeo digital.

A preparação dos conteúdos dos cursos poderá ser realizada por uma equipe única, enquanto a produção dos programas de televisão ou vídeo-aulas pela Internet, textos e *web-sites*, necessariamente, seria realizada por equipes diferenciadas. Os custos dessa transmissão podem ser cobrados junto com a taxa de matrícula do aluno no início de seus estudos, e abre espaço para a possibilidade da “UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas ou privadas” (BRASIL, 2005, p. 10). Apresentam-se, dessa maneira, intenções que mais uma vez mesclam o ensino público com interesses privados e o discurso de democratização do ensino, o qual traz em seu bojo objetivos e investimentos mercantis, com cobrança de taxas ou parceiras com a iniciativa privada.

Com base nessas informações iniciais, pensadas e descritas no projeto da UAB, em junho de 2006, foi publicado o Decreto nº. 5.800/06 (BRASIL, 2006a) que institui o *Sistema Universidade Aberta do Brasil*, voltado para o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. No parágrafo único do artigo 1º estão assim estabelecidos os objetivos do Sistema:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a).

O que podemos concluir, após leitura e análise dos documentos referentes a UAB, é que o discurso que perpassa todo o texto reforça a necessidade da formação de um grande número de professores e, para isso, é imprescindível a junção da EAD e TIC.

Nessa direção, observamos que, se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto à EAD, parece que a conjuntura econômica e política do limiar do milênio acaba por encontrar, nesta modalidade, uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas TIC. Quer dizer, dentro da crise estrutural do capitalismo, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Esta modalidade de ensino ocupa posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, ao nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (LIMA, 2004).

2 A Abertura de Pólos e Cursos da UAB

Nesta linha de ação, no dia 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), foi lançado o primeiro edital que esclareceu como as instituições deveriam organizar seu projeto para concorrer a vagas e ofertar os pólos e cursos de EAD, em parceria com a UAB, para o ano de 2007. Mediante o processo de avaliação proposto no edital, foram selecionados 297 pólos, por meio dos quais foram abertas 673 turmas e 32.880 vagas de licenciaturas. O segundo edital do sistema UAB foi lançado em outubro de 2006 e previa a seleção de projetos de pólos que deveriam ser implantados a partir de abril de 2008 (BRASIL, 2006b).

Esses editais traziam informações de como deveria ser a organização das IFE que tinham, por objetivos, formar consórcios com secretarias estaduais, municipais e universidades estaduais, para ofertar cursos à distância com organização de pólo presencial, tutor presencial e tutor virtual, entre outras providências que deveriam ser tomadas para o funcionamento da UAB.

Os números de pólos selecionados e de projetos de cursos aprovados⁸ demonstram o interesse e a prioridade do governo na formação de professores a distância, uma vez que a maioria dos cursos, expostos no gráfico abaixo, são de licenciatura.

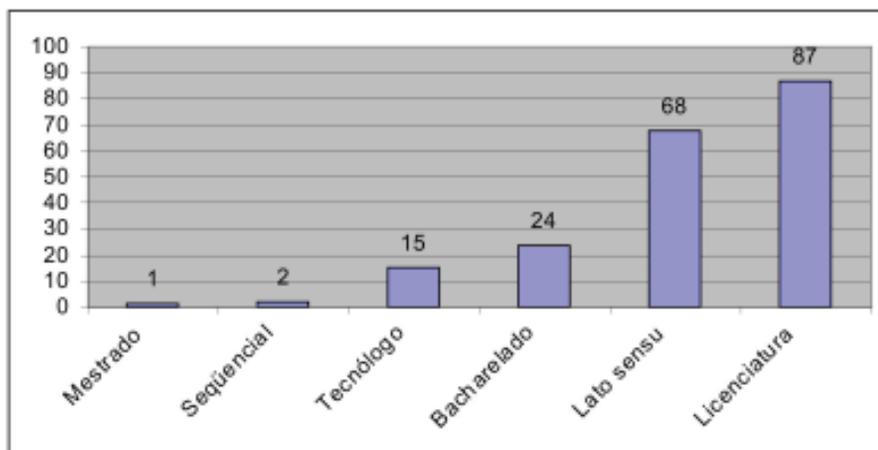


GRÁFICO 1 – Tipos de cursos ofertados pelo sistema UAB e IFE.

Fonte: UAB/MEC, dezembro/2006

O gráfico que segue permite a verificação de quais cursos são oferecidos no âmbito das Licenciaturas, destacando-se o Curso de Pedagogia.

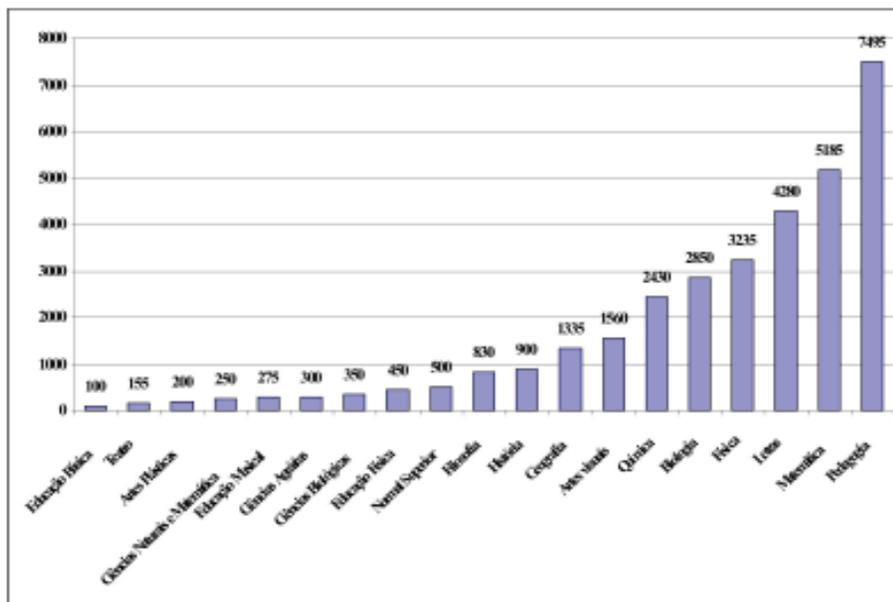


GRÁFICO 2 – Tipos de licenciaturas e número de vagas ofertadas pelo sistema UAB nas IFE do Brasil para 2007.

Fonte: UAB/MEC, dezembro/2006.

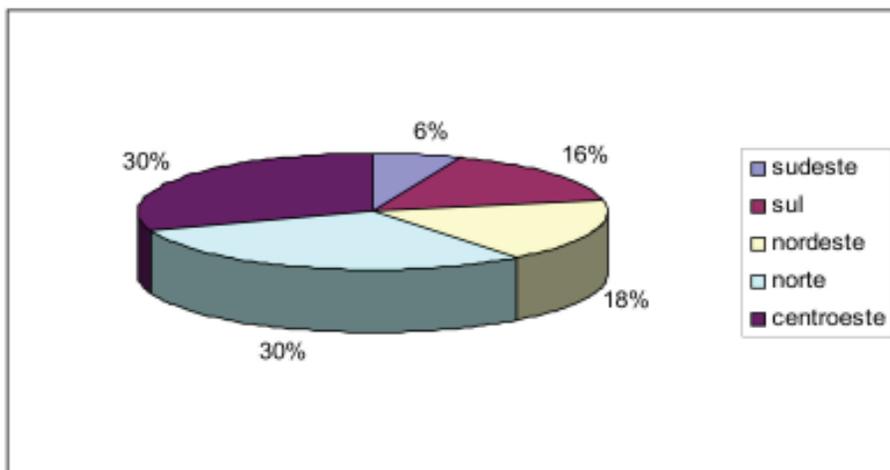


GRÁFICO 3 – Percentual de pólos¹ que serão implementados por região, no Brasil, 2007.

Fonte: UAB/MEC, dezembro /2006.

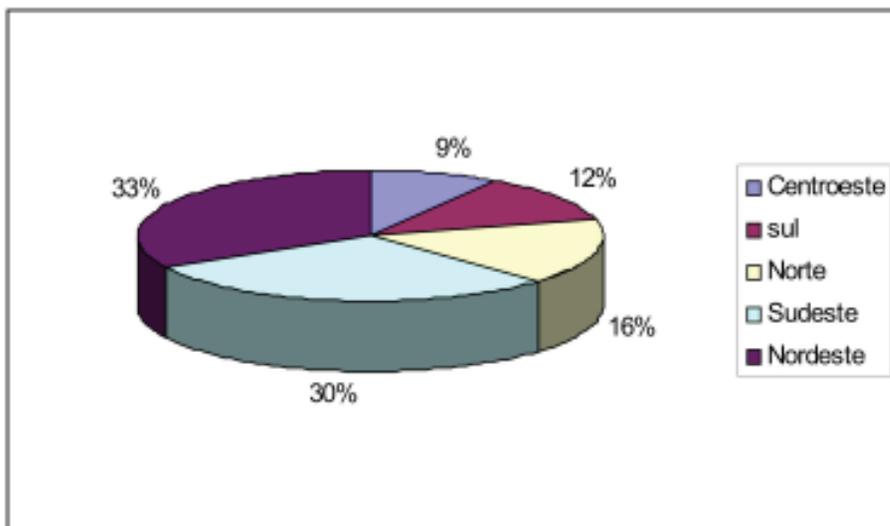


GRÁFICO 4 – Percentual de turmas de licenciatura do sistema UAB, previstas para iniciar em 2007, por região brasileira.

Fonte: UAB/MEC, dezembro /2006.

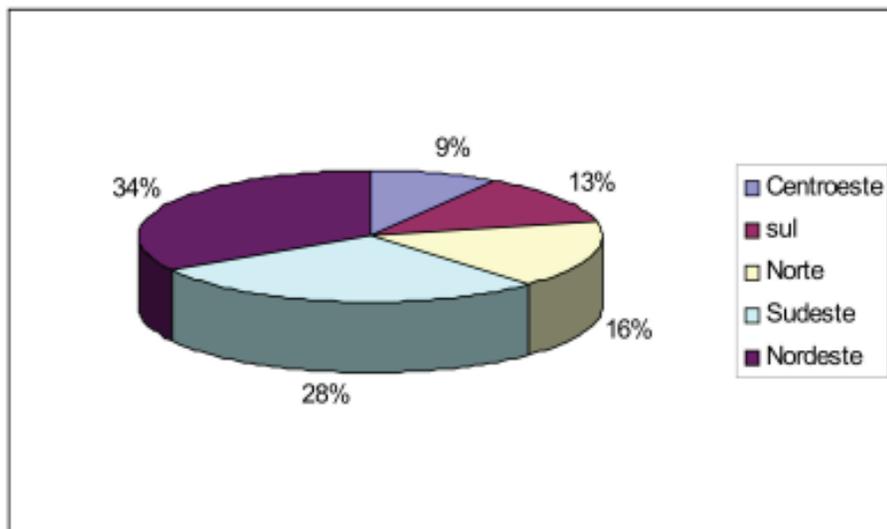


GRÁFICO 5 – Percentual de vagas nos cursos de licenciatura do sistema UAB, aprovadas para 2007, por região brasileira.

Fonte: UAB/MEC, dezembro /2006.

Analisando os dados expostos nos gráficos, podemos verificar que foram significativos, em todas as regiões, os números de pólos, turmas e vagas autorizadas para ofertar os cursos de licenciatura à distância.

Iniciamos nossa análise pela região Norte, a qual recebeu autorização para 90 pólos¹ (30%). Para esses 90 pólos², o número que representa as licenciaturas é de 108 turmas (16%), equivalente a 5.340 vagas (16%). Em relação ao número de pólos que foram, em maior quantidade, autorizados para essa região, podemos considerar que constitui uma ação devido ao número reduzido de universidades públicas e, até mesmo, de instituições privadas existentes nos estados dessa região. Dessa forma, ampliou-se o número de pólos para se atingir, em maior dimensão geográfica, os estados que compõem a região e para procurar atender a demanda para o ensino superior. Também observamos que o número de vagas nas licenciaturas não se concentram só em uma disciplina, pois, de acordo com nosso levantamento, a região Norte é a região que mais recebeu vagas em diferentes cursos³, ao contrário de outras regiões em que as vagas se concentram em alguns cursos específicos. Porém, o número de turmas e de vagas não é tão elevado como nas outras regiões. Podemos afirmar que isso acontece devido à existência de programas especiais de formação de professores em serviço, como da parceria existente entre a Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS), com a Educação Continuada Ltda (EDUCON⁴). Caso semelhante ocorreu na Universidade Estadual do Amazonas, que adotou o PROFORMAR. De acordo com Campos (2004), esta instituição ofereceu 66 cursos, na modalidade tele-presencial, para formação de

professores em serviço. Além disso, outro dado para análise: apesar da grande extensão geográfica da região Norte, esta ainda é pouco desenvolvida, pois, se comparada a outras, possui menor número de habitantes⁵.

A região Nordeste recebeu 52 pólos (18%), com 223 turmas de licenciatura (33%) e 11.090 vagas (34%). Podemos afirmar que essa alta quantidade de turmas e vagas se deve ao número grande de estados que fazem parte da região e ao elevado número de falta de professores, associado ao alto percentual de profissionais sem formação. Além disso, se compararmos com a região Sul e Sudeste que, de acordo com Schwartzman e Schwartzman (2002), concentram mais da metade das matrículas do ensino superior privado no país, houve pouca atuação do setor privado nesta região. Também houve poucos programas de formação especial de professores para o Nordeste que, quanto à questão populacional, é a segunda maior região⁶ do país. É por tais apontamentos que concluímos que o fato de o número de turmas e de vagas para a região Nordeste ter sido o maior na distribuição da UAB, é socialmente sintomático (região Nordeste assim como a Norte, receberam um número de vagas grande em vários cursos⁷).

A região Sul recebeu 47 pólos (16%), 82 turmas (12%) e 4.210 vagas (13%). Esta região destaca-se por ser uma das mais desenvolvidas do país e, mesmo assim, recebe um número expressivo de turmas e vagas. Podemos considerar que essa expressividade deve-se: à existência de poucos programas de formação especial⁸ de professores, os quais ocorreram mais nas regiões do Sudeste e Norte; à existência, como no caso do estado de Santa Catarina, de poucas universidades públicas⁹; e, também, ao índice populacional¹⁰, pois a região Sul é a terceira maior região do Brasil. Nesta região, o índice maior de vagas se concentrou em três cursos: Pedagogia, 1550; Matemática, 650 e Letras, 950 vagas.

A região Sudeste recebeu 18 pólos (6%), 200 turmas (30%) e 9.290 vagas (28%). Podemos considerar que o número de pólos é menor porque, proporcionalmente, o número de universidades, nesta região, é maior, porém, o número de turmas e vagas é grande devido ao índice populacional ser o maior do país¹¹. E apesar de programas de formação especial de professores, como o projeto Pedagogia Cidadã, em São Paulo, e o programa Veredas, em Minas Gerais, ainda faltam muitos professores - principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas de Biologia, Física, Química e Filosofia. A região Sudeste também teve significativo número de vagas, distribuído em vários cursos¹².

A região Centro-Oeste recebeu 90 pólos (30%), mas o número de turmas é de 60 (9%), com 2.950 vagas (9%). Lembramos que o número de pólos é maior do que turmas, neste caso, pelo fato do número de turmas citado representar somente as licenciaturas, assim como o número de vagas. Além do índice populacional¹³ da região ser baixo, se comparando com as regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, também já há ofertas de cursos para professores a distância desde 1995, como o curso *Programa de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º grau, para formação dos professores das séries iniciais da pedagogia* à distância da UFMT, que tinha, por objetivo,

formar 10.000 profissionais em 10 anos. Os cursos que mais receberam vagas nessa região foram: Pedagogia, 600; Letras, 300; Artes Visuais, 430; Biologia, 400; Física, 200; e Química, 200.

Observamos que, no total das licenciaturas, os cursos para os quais mais foram autorizadas vagas são: Pedagogia, 7495 (23%); Matemática, 5185 (16%); Letras, 4280 (13%); Física, 3235, (10%); Química, 2430 (7%). Esses dados vêm ao encontro dos interesses do MEC em formar um contingente de professores nessas disciplinas, atendendo, assim, às necessidades apontadas pelos dados do censo do professor os quais revelaram um *déficit* crescente de professores de Matemática e de Ciências da Natureza no Ensino Médio e a falta de formação superior entre os docentes do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Após o estudo dos documentos e projeto do Sistema UAB, que corroboraram para a implantação da EAD em nosso país, podemos observar que duas ações são enfatizadas em todos. Em primeiro lugar, a formação docente é posta como prioritária e urgente – de acordo com o arcabouço legal da Lei n. 9394/96, para os Projeto da UAB sendo fundamental e imprescindível a utilização das TIC. Em segundo lugar, a parceria entre setor público e privado é incensada, coadunando com as orientações de OI que incentivam a formação do professor fora da universidade e, preferencialmente, em serviço, para reduzir tempo e custos.

Além da relação entre o setor público e o privado, a afirmação da necessidade das TIC, com urgência nos programas, reforça o discurso no qual a tecnologia (sistema tecnológico) é deslocada para a posição de sujeito. A esse “sistema tecnológico” é atribuída a capacidade de: “trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico”; “dar respostas flexíveis e personalizadas”; “atualizar rapidamente o conhecimento”. Dessa maneira, mais uma vez, o discurso presente, em documentos do MEC, para a formação de professores, via EAD, evidencia o papel estratégico das TIC nas políticas educacionais. Concebe-se o uso das TIC como se nelas estivesse contido o poder de operar a qualificação e a democratização do ensino. Segundo Nogueira,

Esse deslocamento traz indicações do que o objeto (tecnologia) está sendo posto no lugar dos sujeitos. Retorna o primado da técnica, evidenciando que as propostas de EAD são inspiradas ou encontram justificativa e sistematização nas concepções que se desdobram da teoria do capital humano/capital intelectual até o campo especificamente pedagógico. (NOGUEIRA, 2003, p. 82)

As políticas e as propostas da SEED, dirigidas para a formação de professores, via EAD, são, por si só, suficientes para mostrar que as complexas conexões da relação TIC/EAD estão sendo apreendidas pelo estreito enfoque economicista e tecnicista. Dessa ótica, as tecnologias são reduzidas a uma questão de obtenção de resultados adequados ao seu uso no mercado de trabalho e a educação é tratada em termos de sua contribuição para a produção ou da sua rentabilidade econômica nos investimentos nela realizados.

Afirma-se, assim, a lógica do mercado no campo da educação, na qual a formação a distância passa a se integrar como um “mercado” promissor, tanto em nível nacional quanto internacional (NOGUEIRA, 2003). A opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino que, segundo Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional. Ao analisar as políticas dos anos de 1990 para formação docente, já questionava este modelo de currículo, como podemos ver a seguir:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o à imediaticidade. (MORAES 2004, p. 11)

Essa perspectiva, questionada pela autora, prioriza o “fazer” na prática pedagógica e traz o efeito de “subordinar os conceitos aos limites de sua instrumentalidade” (RAMOS, 2002, p. 418), negligenciando a construção do conhecimento objetivo. Essa ação é indicativa de que o espaço de formação de professores deverá destinar-se ao desenvolvimento de competências e não à reelaboração do conhecimento historicamente construído, o que denota uma concepção predominantemente utilitarista na sustentação do modelo de formação de professores.

Sobre o novo perfil de professor delineado, Scalcon (2005, p. 122) afirma: “verificamos que, na verdade, o que vem ocorrendo é uma (trans)formação de sua identidade para não dizer uma ‘oferta’ de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional”. Constatamos que os preceitos postulados nas produções dos intelectuais que preconizam a EAD sugerem, mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”, favorecendo, segundo Moraes (2003), um “recoo na teoria” da formação docente dos últimos anos.

No mesmo movimento de empobrecimento do trabalho e da formação docente, as TIC têm o seu uso restrito à modalidade de educação à distância, configurando um tratamento diferenciado entre os países centrais e periféricos, conforme análise de Barreto (2003, p. 21-22):

[...] [para o Primeiro Mundo] da separação entre formação inicial e em serviço para um continuum caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Entretanto,

ao tratar da formação de professores nos países ‘em desenvolvimento’, as tecnologias são imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial, para os programas de certificação em larga escala.

A análise da autora coloca, como desafio, a necessidade de buscar alternativas que apontem para uma apropriação das novas tecnologias como estruturantes do processo formativo, ou seja, uma apropriação que não restrinja o seu uso a programas de EAD.

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

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

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

Em síntese, entendemos que a profusão de medidas legais, difundida pelos anos 1990, para normalizar e expandir a EAD, demonstra a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as orientações dos OI, as quais visam fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública, via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior.

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formando-o com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso, diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêem, na EAD, um filão muito rentável. De acordo com Evangelista; Moraes e Shiroma (2003, p. 120), “inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino”.

REFÊRENCIAS

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

BARRETO, Raquel G. *Tecnologias na formação dos professores. O discurso do MEC.* Educação e Pesquisa v. 29 nº. 02, 2003.

BRASIL. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil.** 2005. disponível em < <http://www.uab.mec.gov.br/>. Acesso em 12 de setembro de 2006.

_____. **Lei nº 11.107 de 06 de abril de 2005.** Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. 2005a.

_____. **Editai nº. 1 de 16 de dezembro de 2005.** Chamada Pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de EAD para o sistema universidade Aberta do Brasil – UAB. 2005b disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

_____. **Editai UAB nº. 01/2006 SEED/MEC 2006/2006.** 2006b. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. **Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006.** Dispõe sobre o sistema UAB. 2006a. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores** (versão preliminar) Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE (mimeografado). Brasília, agosto de 2004.

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

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc. [online]. Set. 2002, vol.23, nº. 80 [citado 04 Julho 2005], p. 136-167. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo> ISSN 0101-7330.

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

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

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

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

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

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

SCALCON, S. **Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI.** In. ALMEIDA, Malu (org.). Políticas educacionais e prática educativas para além da mercadorização do conhecimento. (Coleção educação e debate). Campinas, SP: Alínea, 2005.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico.** (Trabalho realizado por solicitação do BNDES). Agosto, 2002. Disponível <www.schwartzman.org.br/simon/supriv.pdf> . Acesso: 05 de abril de 2005.

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

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian, J., HADDAD, Sérgio (Orgs.)

O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998. www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty

NOTAS

- ¹ Pedagoga, Mestre em Educação (UFSC), professora assistente do curso de Pedagogia da UNIOESTE – Cascavel e Coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel.
- ² No documento *Mãos à Obra, Brasil*, antes de assumir a presidência, FHC afirmava que para a Educação Básica devia-se “Estabelecer conteúdos curriculares básicos para os programas de formação de professores para o ensino básico, em nível nacional; Utilizar o ensino à distância e outras tecnologias atuais nos programas de atualização de professores”.
- ³ O então Ministro da Educação do Brasil, Cristovam Buarque, em discurso proferido na 69ª Plenária do CRUB, em 2003, afirmou que: “O ensino à distância é uma forma de triplicar o acesso à educação superior. A mesma revolução que trouxe o quadro-negro – que possibilitou aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes – e o microfone – que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade de alunos estarem presencialmente nos locais de aula [...] não é possível, diante de toda esta revolução científica que estamos vivendo, continuarmos levando quatro anos para formar um profissional”. E em relação à formação docente, o ministro, em entrevista ao jornal *O globo*, de 19/01/2003, afirma que: “a expansão por meio do ensino à distância é possível, principalmente em áreas onde há menos exigência de atividades práticas: “claro que isso não pode ser feito em Medicina ou em cursos que exigem muita atividade prática, mas em licenciaturas, que é o que mais nos interessa hoje, é perfeitamente possível”.
- ⁴ A bolsa de estudo e outros benefícios estão previstos no projeto da UAB (BRASIL, 2005) e na Lei 11.273, de 2006 (BRASIL, 2006).
- ⁵ Em fevereiro de 2006, foi sancionada a lei 11.273/2006 (BRASIL, 2006), que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
- ⁶ Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre normas gerais para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios contratarem consórcios públicos para a realização de objetivos de interesse comum e dá outras providências.
- ⁷ Segundo documento do BM, de 1995, las lecciones derivadas de la experiencia: Los tipos de reformas antes analizados entrenan cambios profundos en la relación entre el gobierno y la enseñanza postsecundaria. Suponen también, para la mayoría de los países una expansión considerable del sector privado en ese nivel de la educación (BM, 1995, 61).
- ⁸ O número de projetos de pólos e de cursos aprovados não representa o número de turmas existentes, visto que, uma IFE que teve o projeto de um curso aprovado, pode oferecer várias turmas do curso nos inúmeros pólos dos quais é consorciada, inclusive em outra região do país.
- ⁹ Lembramos que o número de pólos está contemplando outros cursos de EAD, além da licenciatura, como tecnólogos, *lato sensu*, mestrado e seqüenciais. Isso foi ilustrado por nós, nos gráficos 4 e 5, que se referem especificamente ao número de turmas e às vagas nos cursos de licenciatura.
- ¹⁰ Lembramos que o número de pólos não representa o número de turmas ou vagas na região, porque muitas das vagas autorizadas por meio de uma IFE são ofertadas em outra região.

Um exemplo é o caso da UFMS que pertence à região Centro-Oeste e oferta turmas de Matemática e Pedagogia em pólo no estado do Paraná, que pertence à região Sul.

- ¹¹ Em nossa pesquisa, colocamos o número total de pólos por região, porém, nem todos os pólos ofertam licenciaturas. Por isso, na seqüência, expomos o número de turmas de licenciaturas, assim como o número de vagas nesses cursos, por região.
- ¹² A região Norte recebeu as seguintes vagas: Pedagogia 1385; Matemática 735; Química 250; Física 485; Letras 500, Geografia 485, Artes Visuais 300; Biologia 850 e Ciências Agrárias 200.
- ¹³ Trata-se de empresa educacional, criada em 1999, por Luiz Carlos Borges da Silveira, ex-ministro da saúde do governo José Sarney. Atua na área de educação à distância, fazendo parceria com instituições públicas e privadas. De acordo com Campos (2004, p.14), ofereceu formação em serviço em mais de 100 cidades de Tocantins por meio de tele-salas.
- ¹⁴ De acordo com dados retirados do sítio: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty, a região Norte possui 7.592.118 habitantes, o que representa, aproximadamente, 5% da população do Brasil.
- ¹⁵ A região Nordeste possui, de acordo com o sítio acima, 45.924.812 habitantes, o que representa 29% do total da população brasileira.
- ¹⁶ Pedagogia 1680; Matemática, 2350; Química 1130; Física 1200; Letras 2330, Geografia 350, Educação Física, 200; Biologia 800; História 600 e Ciências Biológicas 200.
- ¹⁷ Nesses estados, o curso de formação especial de professores existente é o da UDESC de SC, que oferta, desde 2000, o curso de Pedagogia a distância, organizado também em pólos nos municípios do Estado. E os cursos emergenciais que abriram 1500 vagas nos cursos de Física, Pedagogia e Matemática pelo consórcio Redisul, formado pelas Universidades Federais de Santa Maria, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pelotas e a Universidade Estadual de Maringá.
- ¹⁸ O estado de Santa Catarina possui somente duas universidades públicas: uma estadual – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e outra federal – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- ¹⁹ Na região Sul, de acordo com o sítio: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty, existem 24.223.412 habitantes, equivalente a 15% do total da população brasileira.
- ²⁰ Na região Sudeste, de acordo com o sítio: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty existem 69.179.339 habitantes equivalente a 44% do total da população brasileira.
- ²¹ Pedagogia, 2330; Matemática, 1500; Química, 850; Física, 1220; Artes Visuais, 680; Biologia, 800; Filosofia; 530 Normal Superior, 500.
- ²² Na região Centro-Oeste, de acordo com o sítio: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty, existem 11.048.474 habitantes, equivalente a 7% do total da população brasileira.

Recebido em 08/01/08.

Aprovado para publicação em 14/04/08.