

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JULIENE SILVA VASCONCELOS

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
OLHAR SOBRE A INSERÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA
2006

JULIENE SILVA VASCONCELOS

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar
sobre a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG - como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rubia Alves Marques.

Uberlândia
2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mara Rubia Alves Marques
Orientadora

Profa. Dra. Alaíde Rita Dantoni

Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues

Aos que estiveram ao alcance dos olhos
e/ou do coração...
Dedico-lhes este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Estas primeiras páginas e últimas palavras que escrevo neste trabalho são para dedicar a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo da minha *caminhada acadêmica*...

Nomear a todos é correr o risco de esquecer alguém tão especial quanto, por isso, destacarei alguns representantes...

À minha Orientadora e Amiga *Mara Rubia*, pelo profissionalismo, acompanhamento, carinho, paciência e dedicação...

Aos professores do Mestrado, na pessoa do professor *Carlos Lucena*, pela competência e incentivo...

Às professoras *Maria Vieira* e *Marilúcia Menezes*, pela valiosa participação na Banca de Qualificação...

Às professoras *Alaíde Dantoni* e *Marilúcia Menezes*, por terem aceitado o nosso convite e presença na Banca Examinadora...

Aos funcionários da Secretaria sempre dispostos a colaborar e atender aos nossos apressados pedidos...

À CAPES, pelo fomento e incentivo à pesquisa....

Aos amigos de caminhada, na pessoa de *Márcia Mendes*, *Taita Brito* e *Fernanda Motta*, por terem compartilhado angústias e sucessos...

Às amigas *Conceição Maria da Cunha*, *Marisilda Sacani* e *Flávia Britto*, pelo apoio incondicional e providencial...

Aos meus amigos-irmãos, na pessoa de *Marize Ávila*, *Paulo Botelho* e *Fernando Lino*, por nunca terem me abandonado e por terem me amparado nos momentos de desânimo...

Aos meus irmãos, especialmente *Vanderley de Vasconcelos*, por ter me apresentado à vida acadêmica e a Educação a Distância...

À Minha Mãezinha *Solange Francisca*, por ter enxugado minhas lágrimas e me fortalecido quando pensei não ter mais saída...

Para além destas palavras escritas, espero encontrar a melhor forma e o melhor momento para dizer a todos o quanto estou agradecida e o quanto sinto que, a todos, devo um *pedacinho* deste trabalho!

Ou se tem chuva ou não se tem sol,
ou se tem sol ou não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a inserção da Universidade Federal de Uberlândia/UFU em programas de capacitação e formação de professores em exercício na modalidade à distância, dentro do quadro das políticas mineiras de reforma educacional implementadas a partir dos anos 1990. Na pesquisa buscamos identificar teoricamente: (1) o sentido da reforma educacional e a relação entre a reforma e reorganização atual do Estado — Popkewitz (1997; 1998), Sacristán (1996) e Silva Jr. (2002); (2) as tendências internacionais e nacionais para a educação — Lima (2004), Marques (2002), e Tommasi (1998); (3) as mudanças na Educação Superior e a formação de professores no Brasil — Georgen (2002), Ristoff (1999), Santos (1994; 2004), e Sobrinho (2004); (4) as características das ações de formação em geral e de formação/capacitação de professores na modalidade à distância no Brasil, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9394/96) — Pretto (1999), Saraiva (1996) e Silva Jr. (2003); (5) as características das ações de formação/capacitação de professores na modalidade à distância em Minas Gerais, com destaque para o Programa de Capacitação de Professores –PROCAP fase Escola Sagarana, e o projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores — Marques (2000; 2001) e Mattos & Perez (2001); (6) as percepções dos gestores da Universidade Federal de Uberlândia relacionados a esses programas de capacitação/formação de professores, quanto às políticas, as ações institucionais e as perspectivas da UFU em relação à educação a distância. A análise documental abrangeu documentos legais e dos programas no sentido de verificar as suas diretrizes políticas e sua relação com a instituição universitária. O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas, como metodologia de coleta de dados, com os gestores envolvidos tanto no Programa de Capacitação de Professores –PROCAP fase Escola Sagarana, como no curso VEREDAS - Formação Superior de Professores: o Reitor, dois Pró-Reitores de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, uma Diretora de Extensão e três Coordenadores Acadêmicos, todos da UFU. A guisa de conclusão, destacamos três aspectos claramente evidenciados pelos entrevistados: a Universidade vem fazendo esforços para participar dos programas, apesar das críticas de alguns gestores. Discutem sobre o *locus* institucional da gestão dos programas e sobre a autonomia da universidade em relação a projetos dessa natureza. Assim sendo, entendemos que há na Instituição paradoxos e desafios em relação a EaD na formação de professores, o que sugere ampliação de espaços institucionais para debates, estudos e pesquisas que envolvam todos os segmentos da universidade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de Professores. Inserção Institucional.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the extent of the participation of UFU (Universidade Federal de Uberlândia), within the State policies for the educational reformation being implemented since the 1990s, in Distance Learning programs to graduate and improve teachers. With the research we attempt to theoretically identify: (1) the real sense of such educational reformation and the relationship between the reformation and the current reorganization of the State affairs — Popkewitz (1997; 1998), Sacristán (1996) and Silva Jr. (2002); (2) the international and national trends for education — Lima (2004), Marques (2002), and Tommasi (1998); (3) the changes in College Education and the graduation of teachers in Brazil — Georgen (2002), Ristoff (1999), Santos (1994; 2004), and Sobrinho (2004); (4) the characteristics of actions in general that lead to graduate teachers and those related to the Distance Education Graduation/ Improvement of teachers in Brazil, since the advent of the new law for Policies and Basics in the National Education/LDB nº 9394/96 — Pretto (1999), Saraiva (1996) and Silva Jr. (2003); (5) the characteristics of actions of Distance Education Graduation/ Improvement of teachers in the State of Minas Gerais, giving emphasis to the PROCAP (Phase of the Escola Sagarana Policy, which stands for Teachers' Improvement Program) and the project VEREDAS (College Teachers' Graduation) — Marques (2000; 2001) and Mattos & Perez (2001); (6) finally, the perceptions of UFU managers related to those Graduation/ Improvement programs for teachers concerning institutional policies and actions, and their expectation over distance education. The analysis of documents comprehended legal documents and programs, and aimed at checking their political policies and their relation with the University. The fieldwork was done with partially-structured interviews as a data-collecting methodology. The interviewed managers involved in the PROCAP and the VEREDAS were: UFU Rector, two UFU Pro-Rectors (Extension, Culture and Students' Affairs), a UFU Extension Director, and three UFU Academic Coordinators. To conclude, we detach three aspects clearly emphasized by the interviewees: the University has made an effort to participate in those programs, despite the heavy criticism of some managers. They discuss over the program managing institutional *locus* and the autonomy of the university in relation to projects of such nature. So, we understand there are paradoxes and challenges within the Institution concerning the Distance Education in the graduation of teachers, which suggest more institutional space for debates, studies and researches involving all segments of the university.

Keywords: Distance Education, Graduation of teachers, Institutional Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFOR -	Agência de Formação
ABT -	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
BM -	Banco Mundial
CEFAM -	Centro de Formação e Aperfeiçoamento
CEFET -	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq -	Comissão Nacional de Pesquisa
CONSEPE -	Conselho de Ensino e Pesquisa
CONGRAD -	Conselho de Graduação
CRUB -	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CONSED -	Conselho de Secretarias de Educação
CONSUN -	Conselho Universitário
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD -	Educação a Distância
ESEBA -	Escola de Educação Básica
FACED -	Faculdade de Educação
FUNTELC -	Fundação de Tele-Educação do Ceará
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FMI -	Fundo Monetário Internacional
IOB -	Informações Objetivas Publicações Jurídicas
IBAM -	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MEB -	Movimento de Educação de Base
NTIC -	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

NEAD -	Núcleo de Educação a Distância
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC -	Organização Mundial do Comércio
PROCAD -	Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares/MG
PROCAP -	Programa de Capacitação de Professores/MG
PROFORMAÇÃO -	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRÓ-LICENCIATURA -	Programa de Formação Inicial para Professores de Ensino Fundamental e Médio
PROINFANTIL -	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PRONTEL -	Programa Nacional de Telecomunicação
PROINFO -	Projeto de Informatização das Escolas Públicas
PROEX -	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PROPP -	Pró-Reitoria de Pesquisa
SEAT -	Secretaria de Aplicação Tecnológica
SEDUC -	Secretaria Estadual de Educação
SEE -	Secretaria Estadual de Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SINTRASP -	Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal
SACI -	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
TVE -	Sistema de Televisão Educativa
S RE -	Superintendência Regional de Ensino
UNDIME -	União Nacional de Dirigentes Municipais
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UnB -	Universidade de Brasília
UNEMAT -	Universidade Estadual do Mato Grosso

UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UFMT -	Universidade Federal do Mato Grosso
UVB -	Universidade Virtual Brasileira
UNIREDE -	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
1.1. O sentido da Reforma Educacional.....	22
1.2. A Reorganização do Estado e a Reforma Educacional.....	26
1.3. A Reforma do Ensino Superior e a Crise da Universidade.....	32
1.4. As Tendências Internacionais e Nacionais para a Formação de Professores.....	44
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	51
2.1. O Histórico da Educação a Distância no Brasil até os anos 1990.....	53
2.2. A Educação a Distância e a Formação de Professores a partir dos Anos 1990.....	57
2.3. A Formação/Capacitação de Professores na Modalidade a Distância em Minas Gerais.....	68
CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	85
3.1. A Inserção Institucional no PROCAP Fase Escola Sagarana e no VEREDAS	85
3.2. As Percepções dos Gestores do PROCAP Fase Escola Sagarana e do VEREDAS.....	94
Quanto à qualidade e a formação de professores.....	95
Quanto à democratização e à responsabilidade social.....	105
Quanto à crise da universidade e ao financiamento.....	110
Quanto às ações institucionais e às perspectivas.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

...o passado não é algo dado e estático, mas, sobretudo, dinâmico e que se põe no atual aqui e acolá; não vê-lo e não incorporá-lo significa condenarmo-nos à eternidade de um presente efêmero produzido por uma profusão de signos imagéticos, no qual a existência do ser humano parece existir tão somente em seu próprio pensamento num momento determinado de seu viver.

João Silva Júnior

Esta pesquisa vincula-se ao Núcleo de Políticas Públicas e Gestão em Educação, da Linha de Pesquisa homônima do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, o qual tem como eixo temático central Estado, Trabalho e Educação, que se desdobra em quatro sub-eixos, a saber: Novas Configurações do Mundo do Trabalho, Novas Configurações do Estado e Qualificação Profissional, Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educativas, sendo que, particularmente, a pesquisa está ligada ao sub-eixo Reforma Educacional, uma vez que a formação de professores em serviço e a distância é analisada no quadro amplo de mudanças sociais e educacionais ocorridas nos anos de 1990.

Esta pesquisa está em consonância com a temática específica “políticas de formação do profissional da educação” e configura-se em uma investigação em que pretendemos analisar as reformas na educação mineira, a partir dos anos 1990, com ênfase na inserção da universidade em projetos de educação a distância, desenvolvidos para capacitar/formar professores em serviço, e, neste caso específico, a inserção da Universidade Federal de Uberlândia nos Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais/PROCAP e projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores.

Por um lado, o interesse em tratar da educação a distância justifica-se, pois é incontestável afirmar que a sociedade vive um período de evolução paradigmática, no que tange às grandes transformações e/ou evoluções nas tecnologias de comunicação e informação. Esse cenário, chamado por Castells (1999) de “paradigma da tecnologia e da informação”, tem, conseqüentemente, um grande e significativo impacto sobre as políticas públicas, em especial, aquelas que tratam do sistema educacional e da formação de professores. Conforme Pretto (1999), as mudanças no sistema educacional passam, necessariamente, pela transformação do professor, e esta, por sua vez, está relacionada com as mudanças de toda a sociedade. Ainda segundo Pretto (1999), os projetos políticos de implantação de complexas tecnologias de comunicação e informação sempre buscaram no contexto educacional elementos complementares para sua sustentação¹. Diversos decretos foram promulgados com o objetivo de identificar e estimular possíveis usos na área educacional desse sistema de rede (PRETTO, 1999).

Por outro lado, o interesse em tratar da educação a distância também se justifica pelo modo como me tornei pesquisadora da educação, tendo como objeto a própria educação a distância, uma vez que a formação do sujeito e suas concepções perpassam também pelas ações e atitudes vividas no pretérito e no presente.

Iniciei meu contato com a formação educacional em 2000, ao ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Apesar de o sentimento inicial ser de desconfiança em relação à área da educação, motivado pelo desconhecimento do que realmente era ser uma pedagoga, acabei, em muito breve espaço de tempo, me encontrando pessoal e profissionalmente naquele curso. A princípio, isto foi induzido pela possibilidade de trabalhar com a pesquisa, durante as aulas de Metodologia de Pesquisa. Nesse ambiente

¹ Sobre esta discussão, consultar: BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004.p. 1181-1201.; LÜDKE, Menga & BOING, Luis Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docente. In: _____. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004.p. 1159-1180.

acadêmico, todos ressaltavam e até exaltavam que era necessário que os alunos logo ingressassem em pesquisas científicas, embora tivéssemos muita pouca informação concreta sobre isso, ou como fazê-lo, naquele momento.

Por razões particulares, o meu universo de pesquisa se configurou em torno da temática da EaD, que foi e ainda é o meu ponto de partida, no que tange às inquietações a serem discutidas, em suas diversas nuances, e questionadas em minhas pesquisas. Isso, por acreditar que esse é um campo de investigação que precisa de mais apontamentos teórico-metodológicos e explicativos, além de ser, a meu ver, um campo extremamente motivador e interessante.

Posso dividir meu caminho percorrido durante a pesquisa em *quatro* momentos, de acordo com minha trajetória de formação inicial, como pedagoga e discente da pós-graduação *stricto-sensu*.

O *primeiro momento* iniciou-se a partir do segundo semestre de 2000, quando tive o meu primeiro contato com a pesquisa, ao elaborar, sob orientação da então professora de Metodologia Científica, professora Valda, o projeto de pesquisa intitulado “A Educação a Distância no Brasil”, em que fiz um singelo, mas, para mim, significativo histórico da Educação a Distância e propunha investigar com os professores da Faculdade de Educação, como eles viam esta temática e qual era o seu contato com esta.

Esse trabalho inicial foi completado com um seminário da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino sobre o mesmo tema. Nesse momento, junto com mais três colegas, expandimos as discussões, e pude pela primeira vez sentir o quão motivante e difícil seria trilhar esse caminho, considerando a “aversão” e tamanho preconceito que tal assunto sofria, e quiçá ainda sofra, naquele momento, pelos colegas e, futuramente, pude perceber isso nos congressos a que levo tais discussões.

O *segundo momento* aconteceu com o fim do primeiro ano de faculdade e início do segundo, quando a professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino I, professora Conceição da Cunha, convidou-me a desenvolver o projeto elaborado no ano anterior. Naquele momento, houve um enorme contentamento e motivação, por sentir que estava finalmente entrando num campo tão interessante de investigação e de perspectivas de pesquisas.

Por acreditar que era exatamente isso que queria e por acreditar, também, que a Educação perpassa por pesquisas científicas, que, por sua vez, são motivadas por interesses pessoais, que buscam explicar ou clarear algumas discussões, aceitei o convite e logo iniciamos o trabalho com a chance de nos inscrevermos na CNPq (Comissão Nacional de Pesquisa), em que tivemos nosso projeto aceito e fomentado com bolsa de Iniciação Científica.

Esse trabalho resultou em um relatório final enviando ao citado órgão de pesquisa, intitulado “A Educação a Distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia”², em que pudemos perceber o claro envolvimento da faculdade no então Programa de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais – o PROCAP I –, e também, naquele momento, o PROCAP II ou fase Escola Sagarana. A pesquisa permitiu perceber que havia, na Faculdade de Educação/FACED-UFU, um número muito reduzido de professores que tinham ou tiveram contato com a EaD. Outra questão relevante refere-se ao preconceito percebido nos professores, dentro da FACED, e as razões que dão origem a este ficam por conta do desconhecimento diante do que vem a ser a EaD – Assim, acreditamos que como naquele momento é preciso tomar para nós esta questão de trabalhar, discutir e fazer EaD.

² CUNHA, Conceição Maria da; VASCONCELOS, Juliene Silva. A Educação a Distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 3, ISSN 1808-3064, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica>>. Acesso em: 24 jan. 2005.

Na época de conclusão desse trabalho, a FAGED/UFU, encontrava-se em fase de conclusão da experiência no PROCAP – fase Escola Sagarana –, mas já se engajava em outro projeto do Estado de Minas de Gerais, agora o programa de formação (inicial) de professores a distância VEREDAS, Formação Superior de Professores. Momento ímpar na história da FAGED e de relevância para futuras investigações sobre a motivação de seus profissionais da educação a aderirem tais projetos.

O *terceiro momento* de nossa trajetória de pesquisadora iniciou-se em 2002, sob a orientação da professora Mara Marques, em que demos continuidade à pesquisa anterior com o trabalho “O professor pedagogo e licenciado nos Projetos de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2002”, fomentado pelo CNPq.³ A pesquisa foi concluída em 2003, e novas considerações por constar que a EaD, mais que uma opção em modalidade educacional, se relaciona com a *flexibilização* do sistema educacional e de ensino, por apresentar currículos adaptados às exigências do mundo contemporâneo, em que o aluno passa a ser visto como um sujeito capaz de pensar com criatividade e auto-estima, além de enfrentar as atuais mudanças profissionais.

Ainda pudemos perceber um restrito número de professores da FAGED/UFU envolvidos, além de constatar o já mencionado preconceito diante desta “nova” realidade. Mas, por outro lado, eles buscavam entender o mecanismo da EaD. Dentre outras considerações, ainda ficou evidente que a educação a distância é um caminho sem volta, as perspectivas são crescentes, e, como Unidade Acadêmica formadora, seria fundamental a inserção da FAGED em projetos formativos a distância que venham a envolver a universidade. O que significou, também, possibilidades de novas investigações.

³ A esse propósito, consultar: MARQUES, Mara R. A; VASCONCELOS, Juliene S. O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 4, p. 1-38. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica>>. Acesso em: 30 mar. 2005.; MARQUES, Mara R. A; VASCONCELOS, Juliene S. O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 18, n. 35/36, jan./dez. 2004, p. 331-351. 2005.

O *quarto momento* definiu-se por esse campo aberto a pesquisas e iniciou-se pela conclusão de meu curso de Pedagogia em 2003, bem como com chance de prosseguir na pesquisa *stricto sensu* no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no qual ingressei em 2004, na linha Políticas Públicas e Gestão em Educação, com o projeto “O impacto político-pedagógico dos programas de capacitação e formação de professores do estado de Minas Gerais: as implicações do Programa de Capacitação de Professores – PROCAP e do projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores na prática dos professores cursitas”, que foi fomentado pela CAPES e desenvolvido sob orientação da professora Mara Marques.

Ainda em 2004, no âmbito das Atividades Orientadas e por questões de motivação investigativa, adaptamos o objeto de pesquisa para o Ensino Superior – do que resultou esta dissertação, intitulada: “Educação a Distância e Formação de Professores: um olhar sobre a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia”.

O *objetivo geral* da pesquisa é, no quadro das reformas educacionais ou das políticas nacionais e estaduais de capacitação e formação docente implementadas a partir dos anos 1990, e com ênfase na formação e capacitação continuada de professores em exercício na modalidade a distância, analisar a inserção da Universidade Federal de Uberlândia nesses programas, especialmente, no Programa de Capacitação de Professores - PROCAP fase Escola Sagarana, - e no projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores.

A pesquisa tem os seguintes *objetivos específicos*:

1. identificar teoricamente o sentido da reforma educacional e a relação entre a reforma, a reorganização atual do Estado, as tendências internacionais e nacionais para a educação, e as mudanças na Educação Superior e a formação de professores no Brasil.

2. compreender as características das ações de formação em geral e de formação/capacitação de professores na modalidade a distância no Brasil, com enfoque no período correspondente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
3. compreender as características das ações de formação/capacitação de professores na modalidade a distância em Minas Gerais, com destaque para o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana –, e o projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores;
4. identificar as percepções dos gestores relacionados ao Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana –, e do curso VEREDAS - Formação Superior de Professores –, quanto às políticas, às ações institucionais e as perspectivas da Universidade Federal de Uberlândia em relação à educação a distância.

Destacamos que a tendência metodológica de investigação aproxima-se do campo de pesquisa qualitativa, uma vez que podemos destacar *cinco* aspectos desta, segundo Bogdan & Biklen (1994), que procuramos considerar. O primeiro, o fato de a pesquisadora ter contato direto com a fonte de pesquisa, no caso, os entrevistados, uma vez que, em uma pesquisa qualitativa, separar o ato, a palavra ou o gesto do contexto significa perder de vista o real significado. O segundo perpassa pelo fato de a pesquisa ser consideravelmente descritiva, ou seja, “... os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49).

O terceiro aspecto refere-se ao fato de que o processo de desenvolvimento da pesquisa apresenta, para a investigadora, um valor mais significativo do que simplesmente os

resultados finais. O quarto aspecto é de que a análise dos dados segue o procedimento metodológico indutivo, ou seja, “... o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.50). Finalmente, o quinto aspecto diz respeito a que o significado da pesquisa apresenta importância vital para a abordagem qualitativa, ou seja, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

Nesse sentido, metodologicamente, partimos do estudo teórico acerca da reforma e das tendências internacionais e nacionais para a reforma do Estado e da educação superior no que se refere à formação docente em serviço por meio da modalidade de educação a distância. Posteriormente, procedemos às análises documentais da legislação e do Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana, e do projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores. Por fim, realizamos o trabalho de campo por meio de entrevistas semi-estruturadas como metodologia para a coleta de dados.

No que tange ao uso das entrevistas, esta técnica justifica-se pelo fato de que, ao mesmo tempo em que ela valoriza a presença do investigador, oferece também todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e, quiçá, a espontaneidade, dando um tom de enriquecimento à investigação, segundo Triviños (1987). Entende-se, portanto, por entrevista semi-estruturada:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Faz-se coerente afirmar, ainda, que o roteiro de entrevista a ser aplicado foi elaborado com base nos estudos sobre a temática a ser investigada, ou seja, o roteiro é resultado “... não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As entrevistas foram efetuadas com gestores envolvidos no Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana –, e do curso VEREDAS - Formação Superior de Professores: um Reitor; dois Pró-Reitores de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis; uma Diretora de Extensão; três Coordenadores Acadêmicos, totalizando um universo de *sete* sujeitos – todos da Universidade Federal de Uberlândia.

Em termos da estrutura da dissertação, temos quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Reforma educacional e políticas de formação de professores*, refere-se às discussões teóricas acerca do sentido da reforma educacional e da relação entre reforma, reorganização do Estado, mudanças na educação superior e formação de professores no Brasil, tendências internacionais e nacionais para a educação.

O segundo capítulo, *A formação de professores na modalidade a distância no Brasil*, compreende a análise histórica da EaD no Brasil, com enfoque no período correspondente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sua relação com as características das ações de formação/capacitação de professores na modalidade a distância em Minas Gerais, com destaque para o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana, e o projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores.

O terceiro capítulo, *A formação de professores a distância na Universidade Federal de Uberlândia*, aborda, no âmbito das relações institucionais, as percepções dos gestores

relacionados com o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana –, e do curso VEREDAS – Formação Superior de Professores –, quanto às políticas, às ações institucionais e às perspectivas da Universidade Federal de Uberlândia em relação à EaD.

CAPÍTULO I

REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo destacar as reformas educacionais, enfocando o seu âmbito externo, ou seja, as relações entre o Estado e as Universidades nas mudanças na escolarização, com ênfase na formação de professores. Em um primeiro momento, buscaremos apresentar o sentido da reforma educacional; posteriormente destacaremos as atuais tendências da configuração do Estado e de sua reforma administrativa, bem como a situação de Ensino Superior nesse quadro; por fim, trataremos das tendências internacionais e nacionais para a formação de professores.

1.1. O sentido da Reforma Educacional

A interpretação da reforma educacional passa pela teoria sociológica de Popkewitz (1998) acerca das relações de poder que envolvem o Estado, as Instituições e o Conhecimento na constituição de subjetividades de formadores e formandos implicados nas mudanças da escola. Nesta perspectiva, historicamente, pode-se observar que, a partir do século XIX, com o advento do Estado moderno, que este se encontra sustentado em novos padrões de governança com vistas à formação do cidadão.

Nesse sentido, ainda conforme Popkewitz (1997), o Estado articula o planejamento social à administração da liberdade e, também, as aspirações dos poderes públicos às

capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos, tendo em vista o progresso social. A reforma educacional, por sua vez, baseia-se na tese do melhoramento social, e as mudanças são permeadas pelo Estado articulado às instituições e ao conhecimento, com o objetivo de atingir o indivíduo por meio de um processo de mobilização para os próprios processos de reforma.⁴ Sendo assim:

(...) reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. (...) uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, *na formação de professores*, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado especial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sem, uma consideração das relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997, p.11-12 – grifo meu).

Por meio das reformas, portanto, têm-se condições de analisar os projetos econômicos, políticos e culturais propostos por um governo e, ainda, como este é visto pela sociedade.

(...) as reformas, se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implementar (SACRISTÁN, 1996, p.51).

Segundo Sacristán (1996), reformar significa acomodar o ensino às demandas do mercado, promover mudanças estruturais na administração escolar, intensificar a descentralização do sistema de ensino, realizar a incorporação de novos conteúdos ou novas tecnologias, legitimar as mudanças na organização escolar, além de aumentar a qualificação docente; tudo isso, na busca por superar o drama do fracasso escolar, com o melhoramento do rendimento dos alunos. Cabe salientar, portanto, que são temas ou ações de grande aceitação social e, por que não, *institucional e profissional*.

Sacristán (1996) afirma também que, considerando ser o sistema educacional uma área cujos maiores interessados sejam aqueles que vivem deste, ou seja, os professores, se justifica

⁴ Segundo o dicionário Michaelis (2001), reformar é um verbo transitivo direto, analisando-o sintaticamente em gramática, que significa mudar, dar forma melhor e mais aperfeiçoada, reorganizar, atualizar, corrigir, consertar, numa clara perspectiva de melhoramento.

o fato de os discursos dos programas de reforma encontrarem eco especialmente neles. Mas, por outro lado, “... esse interesse costuma estar sujeito a uma certa e inevitável decepção, pois, em geral, se põe mais fé e esperanças na hermenêutica e no discurso do que na análise crítica e na experiência histórica” (SACRISTÁN, 1996, p.52).

Esse caráter fugaz, passageiro, cíclico e dinâmico em que as reformas são apresentadas à sociedade e, em especial, à comunidade escolar, leva a “transformar” ou influenciar muito pouco o sistema em sua totalidade, embora tais reformas tenham grande aceitação social. Situação justificada pelo fato de que a reforma está intimamente ligada à idéia de movimento, ou, reafirmamos, da chamada “tese do melhoramento social”, uma vez que o discurso vem embebido de uma proposta salvacionista, mexendo diretamente com as aspirações emocionais dos envolvidos.

Nesse sentido, Popkewitz (1997) declara que as reformas, de um modo geral, partem muito pouco da vida cotidiana da escola, mas partem da busca por legitimar os conceitos próprios das sociedades industriais contemporâneas, ou, do mercado em si, ou ainda, da busca por legitimar o novo paradigma emergente⁵ sócio-cultural.

Porém, numa investigação mais aprofundada a proposta de reforma educacional deve partir da compreensão da complexa dinâmica escolar em relação a um sistema social também historicamente complexo, que tem uma origem e uma razão de ser. Isto porque:

Esta realidade histórica, que é o sistema escolar, mantém relações peculiares com o sistema social externo (as funções que cumpre para com o exterior: a família, a economia, a reprodução dos grupos sociais etc), ao mesmo tempo em que se estrutura com uma realidade institucional e pedagógica complexa, composta de práticas um tanto autônomas, que têm certa independência em relação ao conjunto sócio-econômico e cultural exterior (SACRISTÁN, 1996, p.56).

Para Sacristán, é necessário caracterizarmos a reforma segundo duas dinâmicas, referindo-se ao seu caráter externo e interno. A reforma externa é aquela que objetiva

⁵ Para aprofundar discussão: OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

mudança na relação de igualdade de oportunidade de diferentes grupos com a Educação, a adequação à economia e ao mundo do trabalho ou, ainda, com projetos culturais para a sociedade. Já a reforma interna busca transformar os métodos pedagógicos, o funcionamento da escola ou os postos de trabalho dos professores:

As funções externas e as condições internas são, em certos casos, determinadas e redirigidas pelas disposições legais e administrativas tomadas concretamente, embora, geralmente, estejam determinadas pela dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores e sejam construídas na lenta moldagem de hábitos de comportamento formas de pensar de pais, professores, alunos, dirigentes, políticos, editores de materiais didáticos, grupos influentes e especialistas diversos (SACRISTÁN, 1996, p.57).

Segundo essa caracterização de reforma, as ações do Estado e a inserção institucional das universidades nos processos de reforma encontram-se diretamente ligadas ao âmbito externo das reformas, o que leva a considerar as motivações que induzem a universidade a inserir-se nas reformas e a atuar nos projetos de capacitação/formação de professores, especialmente na modalidade de formação a distância.

De acordo com Popkewitz (1997), as universidades assumem papel fundamental na efetivação das reformas de um modo geral e da educação de modo específico. Essas instituições desempenham papéis na regulamentação da escola, na produção do conhecimento, na socialização dos professores por meio dos processos de formação, além de ser o local onde ocorre a formação disciplinar da ciência educacional. Assim, “... elas são agentes ativos de apoio à reforma social e o fornecimento de abordagens corretivas para os problemas sociais” (POPKEWITZ, 1997, p.141).

No entanto a universidade é uma instituição histórica e socialmente situada. De forma que o contexto histórico que se faz peculiar em cada região do planeta, ou, especificamente, em cada país do mundo, reflete uma dada realidade no que tange às reformas educacionais e ao modo como a universidade nelas se insere institucionalmente:

(...) cada país tem uma história, certas deficiências e certos desafios imediatos, diagnosticados e tratados politicamente, de acordo com o significado dos governos de plantão e de acordo com a influência que podem ter, em cada caso, as reivindicações das forças sociais na política educacional (POPKEWITZ, 1997, p.59).

Em países de economia periférica, como é o caso do Brasil, a partir da década de 1980 e 1990, seguindo os moldes direcionados pela crise econômica que se abateu, de um modo geral, sobre tais regiões, houve um “encolhimento” ou limitação nos gastos públicos sociais, como, por exemplo, no setor educacional. Por um lado, há de se considerar, também, que a despeito desses países terem um déficit histórico no atendimento a este setor, o aumento pela demanda por educação configurou-se exigência “sine qua non” para implementar-se intervenções ou reformas de caráter quantitativo. Por outro lado, há, também, que se considerar a busca pela qualidade como sendo uma das justificativas pela implementação de políticas e reformas educacionais por parte do Estado.

Todavia, diante da proposta de estudar a inserção da universidade nos projetos de formação de professores, na modalidade a distância – especialmente no PROCAP e no projeto VEREDAS –, cabe-nos, a princípio, entender a gênese dessa proposta governamental. Para isso, é de fundamental importância remontar às questões que motivaram toda a política de reformulação ou reestruturação econômica/política à qual o Estado foi sujeito, no cenário internacional e no Brasil, notadamente a partir da década de 1970.

1.2. A Reorganização do Estado e a Reforma Educacional

No contexto do moderno Estado capitalista, ressalta-se a relação do que vem a ser o público e o estatal, respectivamente, a relação entre o que se refere à sociedade e o que se refere ao Estado. No que concerne ao privado, afirma-se ser o que está circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação de indivíduos singulares ou particulares. Entretanto:

O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, por meio do pacto social, constitui-se em sociedade. Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda que esse último derive do primeiro e a ele se submeta (SILVA JR., 2002,15).

O desenvolvimento do capitalismo permite, cada vez mais, que o capitalista possa dirigir e controlar o processo produtivo. Em consequência, destaca-se que a força de trabalho, assim como os produtos encontram-se sob domínio do dono dos meios de produção. Pode-se inferir que esse desenvolvimento não foi algo tranquilo ou sem conflitos, porque o excessivo e crescente controle a que os trabalhadores eram submetidos despertaram diferentes ações de luta e resistência. Assim, explica Silva (2002) que a evolução do capitalismo tornou-se um processo prolongado, inacabado e, ainda, irregular de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamentos políticos.

Para que o capitalismo se consolidasse como modo de produção de base sustentável, não pôde permanecer somente no campo da economia; para tanto, ampliou-se seu ângulo de influência para as esferas culturais, sociais e políticas. Estas ações infligiram mudanças profundas no modo de ser da sociedade com um todo.

Isto nos indica um itinerário de entendimentos da expansão do capital e, ao mesmo tempo, do processo de redefinição das esferas públicas e privadas e, conseqüentemente, do horizonte de possibilidades para os direitos sociais, isto é, para a cidadania (SILVA JR., 2002, p.20).

(...) as relações de produção capitalista não produzem as condições para a expansão do mercado, elas devem revolucionar constantemente as formas históricas de produção da vida humana, alterando a cultural, a política, o Estado e a maneira como o ser humano sente, pensa e vive (SILVA JR., 2002, p. 21).

Diante disso, é coerente esclarecer que o modo de produção capitalista age com profunda dinamicidade, o que exige necessárias reestruturações para que se mantenha.

O modo de produção capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações, imprescindíveis a sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central, e ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos –, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação (SILVA JR., 2002, p. 23).

Nessas rearticulações, Silva Jr. (2002) reafirma a relação entre as esferas pública e privada e, ainda, a sua necessária conformação com tais redefinições. Deste modo, instala-se uma rearticulação do Estado com a sociedade, inaugurando, assim, novos paradigmas políticos, que, por sua vez, declaram maior ou menor direito social, como, por exemplo, na esfera educacional.

Portanto, “... a compreensão das mudanças no conteúdo histórico da cidadania e de paradigmas educacionais somente pode ser feita no contexto de redefinição das esferas pública e privada, especialmente em momentos de crise e mudança do capitalismo” (SILVA JR., 2002, p. 23).

Para além dessas análises, é ainda necessário ressaltar que houve ainda mais *dois* processos, que, além da resistência dos trabalhadores, que aconteceu durante o período fordista, entre os anos 1920 e 1930, ocasionaram dificuldades ao desenvolvimento capitalista. Por um lado, foi, especificamente, referente ao estágio em que se encontravam as relações sociais, ocasionando dificuldade na implantação de um sistema de produção em larga escala. Por outro lado, essa dificuldade foi devida à precariedade nos moldes e mecanismos de intervenção estatal que visassem garantir uma evolução mais harmônica nas relações sociais. Estas deveriam ter por si o objetivo de controlar as crises econômicas e seus efeitos.

As condições necessárias a esse desenvolvimento pleno do capitalismo, com a superação destas conjecturas, deu-se após a Segunda Grande Guerra Mundial (1930-1945), com a implementação da política do Estado de Bem-Estar Social, também conhecida como *Welfare State*, que exerce “... um papel econômico e ideológico de regulação social, seja no aspecto político, seja no econômico” (SILVA JR., 2002, p.24-5).

Nesse aspecto, de acordo com Silva Jr. (2002), o Estado de Bem Estar Social, para que funcione, necessita-se que haja um fluxo contínuo de investimentos mediante a socialização

das indústrias, apoio contínuo dos cidadãos à democracia (manifestado por meio da sustentação da propriedade pública), trabalhadores empenhados em colocar a economia do país em situação vantajosa dentro do cenário internacional, condição de lucratividade para a manutenção do pleno emprego e desenvolvimento econômico e, ainda, desigualdade social sendo reduzida a um patamar mínimo. Idéia defendida pelos sociais-democratas! Mas, para que essa “fórmula” funcionasse, fez-se conveniente que fossem instituídas políticas públicas e reformas sociais:

Na medida em que participa da reprodução do capital e da força de trabalho, promovendo o compromisso social, o Estado de bem-estar desenvolve, ao mesmo tempo, uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado – oferecendo desta forma, um certo grau de transparência do fetichismo do Estado liberal, que se apresenta como representante de toda a nação, quando ainda que com um certo grau de autonomia, representa e unifica os vários setores sociais ligados ao capital. A administração do fundo público, essencial para o fordismo, impõe negociação política de representantes do capital e do trabalho no interior do Estado para a produção de políticas públicas. Isso implica dizer que as instituições políticas são muito fortes no modelo fordista de desenvolvimento capitalista. Compreende-se, assim, o importante fator da força dos partidos políticos ligados aos trabalhadores e ao capital, dos sindicatos de trabalhadores e associações, sindicatos, federações e confederações ligadas ao capital e as intensas e complexas relações entre Estado e sociedade... (SILVA JR., 2002, p.28).

Assim, após a década de 1920, especificamente, ocorreram inúmeras transformações econômicas, que, por sua vez, determinaram alterações aceleradas nas relações políticas e, ainda, sociais, em que tanto o governo quanto os intelectuais lançaram mão de significativos esforços na expectativa de ressignificar o momento vivido.

Ainda como consequência desse momento de crise, Romão (2000, p.135) assegura que:

É neste tipo de contexto que o desequilíbrio provocado pelos processos de desestruturação econômica, social, política e epistemológica – de longa duração – geram um sentimento generalizado de crise, que, por seu turno, induz muitas pessoas a uma espécie de individualismo ético, a uma migração para seu próprio interior, ao pessimismo quanto às possibilidades de avanço do processo civilizatório e no limite ao fatalismo.

Desse modo, ante a situação descrita, a intervenção para essa *disfunção*-social perpassa pela construção de um discurso teórico e pela aplicação de regras práticas, voltadas para amenizar ou superar os sintomas maléficos à necessidade estrutural que a sociedade deveria estar presenciando.

Em um momento de ressignificações, ressurgem o liberalismo, seguido de perto pelo prefixo “neo”, logo, neoliberalismo; política esta ressurgindo numa tentativa de reequilíbrio dos grupos sociais diante da crise global que se vinha presenciando. Entretanto:

Adjetivar qualquer termo denotativo de determinada corrente com o prefixo “neo”, seja ela filosófica, política, econômica ou sociológica, supõe a existência de um *denotata* antigo, ultrapassando ou evoluindo por/para uma nova realidade, que deve ser tratada por um novo aparato conceitual. Porém a conservação do núcleo anterior da nova relação sintático-semântica, além de pretensão legitimadora pelo critério de autoridade, trai uma importância contextual para erigir um paradigma inteiramente novo e certa aspiração à continuidade – ainda que carente da atualização contida no qualitativo (ROMÃO, 2000, p.139).

Em síntese, segundo Silva (2002), o ideário neoliberal propõe a retirada do Estado da economia (idéia do Estado Mínimo), a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego, a volta das leis de mercado sem restrições, o aumento das taxas de juros (com o fim de incrementar a poupança e arrefecer o consumo), a diminuição dos impostos sobre o capital e a diminuição dos gastos e receitas públicas – logo, dos investimentos em políticas sociais.

Assim, o Estado se “vê obrigado” a assumir uma postura política diferente perante as demandas sociais, que se norteiam em três eixos: a descentralização, a focalização e a privatização. Sobre o primeiro, destaca-se como sendo, em tese, um mecanismo intencional para tornar os gastos do governo mais eficientes e eficazes, haja vista que aproxima os problemas de suas possíveis soluções. O segundo eixo refere-se ao direcionamento seletivo de gastos sociais, escolhendo-se uma área emergencial. E, finalmente, o terceiro eixo, que tem por norte a transferência da produção de bens e serviços públicos para o setor privado.

A solução também se dá pelo acionamento de políticas de austeridade monetária e fiscal e, ainda, reformas em diversos âmbitos, na expectativa de buscar um novo estágio de desenvolvimento para o capitalismo mundial. Além disso, o início dessa nova fase, cuja ênfase recai sobre a universalização do capital ou do capitalismo, acentua grandes e decisivas mudanças no mundo do trabalho, ou seja, desemprego estrutural, aumento da estratificação social, mudança na legislação trabalhista e nas políticas sociais. Tudo isso gera como consequências, segundo Silva Jr. (2002, p.32):

(...) o enfraquecimento dos partidos e sindicatos ligados aos trabalhadores; com as transformações na estrutura e funções do Estado, realizou-se uma repolitização das relações entre capital e trabalho no âmbito do Estado e da sociedade civil. Em decorrência, houve o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a sociedade, com graves ecos sobre a classe trabalhadora.

Entre os “novos mediadores entre o Estado e a sociedade civil”, como parte da do novo projeto de sedimentar em âmbito nacional e global o novo regime de acumulação, estão os organismos internacionais – também conhecidos como multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, a Unesco, a Cepal, dentre outras; agora, com funções um pouco diferentes daquelas quando da sua criação, que se encarregam da missão de disseminar a nova faceta do capitalismo mundial.⁶

Essa nova faceta do capitalismo inclui não só a ou reorganização do Estado, mas também, e relacionado a esse processo, a reforma e a reorganização do Ensino Superior nos países em desenvolvimento, inclusive, no Brasil. Assim, cabe analisar as mudanças no Ensino Superior brasileiro, enfatizando a condição da universidade em tempos de globalização neoliberal.

⁶ Segundo CHESNAIS (1996 apud SILVA JR. 2002), estes organismos ou instituições financeiras internacionais, fazendo uso de suas “relevâncias” como organismos globais, em conjunto com as maiores potências do globo, ficam por conta de defender o capital monetário, ou seja, por meio fiscal, o salvam de qualquer dificuldade.

1.3. A Reforma do Ensino Superior e a Crise da Universidade

No contexto dos processos atuais que envolvem globalização, reestruturação do capitalismo, reforma do Estado Moderno, em detrimento do Estado de Bem Estar Social ou Estado Intervencionista, e terceira revolução tecnológica, destacamos Lima (2004, p.1), quando informa que:

(...) inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço midiático e a base material fundamental que permitem o funcionamento e intensificação da mundialização financeira.

Em todo caso, configura-se em lugar comum nos debates que envolvem a educação, a posição colaborativa do Ensino Superior nos processos de mudança. É neste sentido, segundo Sobrinho (2004), que estudar questões que envolvem a universidade é um exercício que requer cuidado, uma vez que há um inevitável movimento de ajuste às novas configurações da sociedade⁷. Assim, “uma universidade não está fora, separada, porém, sim, está dentro da tessitura complexa da sociedade, em relações de mútuas interações” (SOBRINHO, 2004, p. 1).

Nesse contexto, é que cabe à universidade buscar uma compreensão das transformações pelas quais passa a sociedade na chamada “nova economia de mercado”:

É bem verdade que muitos dos problemas são comuns tanto à universidade em particular quanto à sociedade em geral. Porém, se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde e perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e síntese. Se a

⁷ Estas transformações “... acontecem num ritmo por todos percebido como alucinante”, segundo Georgen (2000, p. 102).

universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados e/a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre os indivíduos (SOBRINHO, 2004, p. 3).

Isso vem a reafirmar que o “desmoronamento” da universidade ou a sua desvinculação com sua função crítica e reflexiva causa (rá), sem dúvidas, um geométrico empobrecimento da sociedade, de um modo geral, uma vez que estará carente “... de sua principal instância crítica, cultural e civilizacional”, (SOBRINHO, 2004, p. 4).

Para Georgen (2000), as atuais transformações estão se dando em um ritmo alucinante, e, neste sentido, a universidade precisa sintonizar-se com as expectativas geradas, porque na condição de:

(...) instituição intrinsecamente envolvida em todo esse processo não apenas na condição de entidade social que é, mas como instituição responsável tanto pelo funcionamento técnico e humano quanto pela percepção crítica desta engrenagem, sofra de modo especial em seu próprio coro os efeitos destas mudanças (GEORGEN, 2000, p. 102).

Georgen (2000) afirma, ainda, que a sobrevivência dessa instituição está diretamente relacionada/condicionada a sua capacidade de auto-reflexão e, inclusive, à reinserção do seu significado neste novo contexto social.

Todavia, apesar das suas contribuições nos campos da ciência e tecnologia, percebe-se, nos dias de hoje, a crítica a uma certa defasagem da universidade quanto ao desenvolvimento da sociedade, sobretudo, por parte de “tecnoburocracia neoliberal”, que tem a perspectiva de transformá-la em uma instituição assistencialista, por um lado, ou operacional, por outro, eliminando seu caráter crítico-reflexivo. Assim:

(...) para responder melhor e mais agilmente às expectativas do mercado, criam-se novas instituições paralelas e aparentemente alternativas às universidades e abrem-se as comportas para iniciativas privadas de toda sorte, permitindo-se que o espaços dos direitos sociais (saúde, educação e cultura) sejam submetidos aos interesses do mercado (GEORGEN, 2000, p. 102).

Diante desse cenário, é importante considerar que a universidade deve posicionar-se entre duas tendências distintas, ou seja, a do mundo em transformação, nos termos acima evidenciados, e a do seu compromisso social:

(...) é preciso ter em conta que as transformações em curso, queiramos ou não, haverão de ter grande impacto sobre a universidade (GEORGEN, 2000, p. 103).

(...) as defasagens entre universidade e a sociedade abrem importantes perspectivas de encaminhamento, inclusive aquela que implica a transformação da universidade em instituição de prestação de serviço (GEORGEN, 2000, p. 103).

Para Georgen (2000), faz-se necessário que, diante da situação instaurada na sociedade atual, a universidade, “... também olhe para si mesma e se pergunte se seus pressupostos epistemológicos ainda validam sua prática científica, usa organização do saber, seus pressupostos e objetivos” (GEORGEN, 2000, p. 123).

Porém, há que se considerar o nível de autonomia e dependência que a universidade tem hoje em relação ao Estado, e, portanto, segundo Georgen (2000) e outros teóricos, o fato de a universidade encontrar-se hoje cada vez mais dependente do mercado, e cada vez menos do Estado.

A universidade, cuja função é pensar de forma vanguardista e crítica os principais problemas da sociedade, precisa, ao mesmo tempo, repensar-se na perspectivas dessas transformações sociais e epistemológicas (GEORGEN, 2000, p. 137).

Para o autor, os gastos públicos com a universidade justificam-se na expectativa de centralizar o conhecimento para a elaboração de um projeto de desenvolvimento social. Mas, quando se observam as sociedades dependentes que ainda carecem de soluções para questões primárias de desenvolvimento, faz-se necessário que essa instituição canalize sua proposta para soluções urgentes e imediatas. E, neste sentido, afirma “... diante disso, a universidade é induzida a um desvio de suas funções (ensino e pesquisa) e canalizada para o atendimento de carências sociais e imediatas” (GEORGEN, 2000, p. 140).

Esse cenário da condição da instituição universitária, que oscila entre sua função social clássica e as demandas imediatas do mercado, vão ao encontro das crises da universidade ressaltadas por Santos (1994; 2004) - as crises de hegemonia, legitimidade e institucional que, numa perspectiva histórica, afligem a universidade em geral; bem como às crises destacadas por Ristoff (1999), que afetam hoje a universidade brasileira - as crises financeira, de elitismo e de modelo.⁸

Na atual conjuntura:

Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança (SANTOS, 1994, p. 187).

Assim, partindo do que assinala Santos (1994), a universidade apresenta *três* principais objetivos, o de investigar, pois “... a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente” (SANTOS, 1994, p. 188), sendo este o seu principal objetivo, em seguida, “... a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo” (SANTOS, 1994, p. 188), e, finalmente, a universidade deve ensinar as aptidões profissionais promovendo o que se chama de uma formação integral.

Esses objetivos e “sustentáculos” da universidade moderna estão e devem estar em constante interação e auto-regulação.

A função de investigação colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objectivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada... (SANTOS, 1994, p. 189).

⁸ A propósito, consultar também: MARQUES, Mara R. A. As crises da universidade e a subjetividade profissional. In: _____. *Boletim da greve*. Uberlândia, n. 4, 03 de out. 2005, p.5-6.

A partir do momento em que a universidade não consegue atingir seus objetivos, força aos atingidos com seu déficit funcional a procurar outras alternativas, nas palavras de Santos (2004, p.8-9), o que gera em seu interior a primeira crise, tida como *crise de hegemonia*.

A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levará o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir seus objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do Ensino Superior e na produção de pesquisa, a universidade entra numa crise hegemônica.

A segunda crise, a *crise da legitimidade*, dá-se quando a universidade não consegue desempenhar satisfatoriamente os objetivos coletivos assumidos perante a sociedade. Assim, essa crise é:

(...) provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2004, p. 9).

Finalmente, a *crise institucional* instala-se quando a universidade, por ser considerada ineficiente, é submetida a modelos organizativos de instituições eficientes. Essa crise resulta:

(...) da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004, p. 9).

Essa crise institucional condiciona as outras duas crises e, segundo Santos (1994), decorre, especificamente, da crise do Estado-Providência, uma vez que, “... na medida em que sua especificidade organizativa [da universidade] é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, 1994, p. 190).

Enquanto a universidade e seus serviços foram tidos como bens públicos e responsabilidade do Estado, não houve grandes problemas em relação a esta dependência estatal. Mas, a partir do momento em que o Estado passou a:

(...) reduzir o seu compromisso político com as Universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2004, p.13).

A crise institucional da universidade pública foi, assim, induzida por *dois* principais motivos: a sua desvalorização como bem público nas políticas públicas e a descapitalização ou falta de financiamento das universidades⁹ – o que, para Ristoff (1999), constitui uma crise de financiamento. Esta situação foi provocada por um “... modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente.” (SANTOS, 2004, p. 15-6) e caracteriza a mercadorização da universidade. Se o Estado não financia, a universidade carece de uma reforma, uma vez que a tendência é que se torne cada vez mais ineficiente e condicionada a uma crescente exploração do mercado.

O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário com transferência de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do sector privado universitário a custa do setor público (SANTOS, 2004, p.17).

Fenômeno associado, nas políticas educacionais, à conseqüente expansão das instituições privadas – ou expansão e consolidação do “mercado nacional universitário”, e, também, à transnacionalização da educação superior e universitária – que, no discurso, torna-se a solução dos problemas pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio/OMC – “globalização mercantil da universidade”¹⁰.

Santos (2004) esclarece que esses dois processos:

(...) são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o

⁹ Santos (2004, p.15) chama a atenção à seguinte questão: “o facto de a crise institucional ter tido como motivo próximo a crise financeira não significa que as suas causas se reduzam a estas”.

¹⁰ A propósito, consultar CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, José Ferreira dos. As políticas de diversificação e diferenciação da Educação Superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: _____. SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

modo como o bem público universitário tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2004, p. 18).

Essa mercadorização, ainda segundo Santos (2004), ocorre, especialmente, por *duas* vias, sendo a primeira a da indução da universidade pública a buscar soluções para a crise financeira mediante a geração de receitas próprias e por meio de parcerias. A segunda pela eliminação da diferença entre universidade pública e universidade privada – o que só seria possível pela transformação da universidade em uma empresa, ou seja, “... uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudos, de certificação, *de formação de docentes*, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2004, p. 19 – grifo meu).

Segundo o Banco Mundial, é interessante investir em educação, porque vivemos numa sociedade de informação, portanto, é notório que se faz necessária a existência de um capital humano com condições de aproveitar, com criatividade e eficiência, essas novas exigências do mercado. Além disso, de acordo com Santos (2004), para que as universidades consigam sobreviver à situação posta – sociedade da informação e economia baseada no conhecimento –, elas precisam ser transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e, também, dos novos tipos de gestão e das relações entre os trabalhadores e os seus utilizadores ou consumidores.

Para tanto, é essencial que a universidade pública mude seu paradigma de atuação, por meio de relações mercantis, que busque por eficiência, qualidade e responsabilização educacional segundo as lógicas do mercado, que se abra às pressões dos clientes, que se flexibilize e/ou se adapte às expectativas dos empregadores e, ao selecionar seus alunos, vise àqueles que tenham condições de dar um retorno ao capital investido.

Nesse sentido, podemos constatar que se trata de uma mercadorização da educação, e, segundo Santos (2004, p. 30):

A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

“(...) o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade” (SANTOS, 2004, p. 29).

Sem dúvida, são questões que exigem da universidade uma tomada de posição ante o desgaste institucional que as crises têm provocado. Para Santos (2004), para que a instituição universitária alcance novamente sua legitimidade como instituição autônoma e emancipada que foi no passado, de local pólo de onde se irradiava o conhecimento, a razão, a verdade e a ciência, fazem-se necessárias ações eficazes.

Ao contrário do que o capitalismo educacional faz crer, as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da sua falta e dos meios financeiros adequados. O Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfíxia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais (SANTOS, 2004).

Santos (2004, p.24) ainda destaca que “... a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades adaptarem-se às exigências da economia.” Assim, pode-se afirmar que as instituições universitárias, de criadoras das condições para o sucesso do mercado, é, gradualmente, transformada no próprio mercado.

Também Ristoff (1999) argumenta que a universidade brasileira enfrenta hoje *três* crises: a financeira, a do elitismo e a do modelo¹¹. No que diz respeito à *crise financeira*, Ristoff (1999) assegura ser esta o primeiro “matador silencioso” da educação:

¹¹ Para Ristoff (1999), a síntese destas três crises é anunciada pela chamada crise de legitimidade, salientada por Santos (1994; 2004).

A expressão “matador silencioso” expressa bem o processo de deterioração gradual, e por isso menos impactante e perceptível, próprio do ambiente educacional. Uma biblioteca não é como um hospital, onde a retirada de um medicamento pode significar a morte imediata do paciente. Uma biblioteca que não atualiza o seu acervo causa inconvenientes e frustrações, mas não mata. Depois de alguns anos é que se vai perceber o efeito danoso que teve sobre a educação de várias gerações de estudantes. Como este efeito é difuso e de difícil mensuração, a tendência é considerá-lo de menor importância (RISTOFF, 1999, p. 203).

A *crise de elitismo*, enfatizada por Ristoff (1999), diz respeito diretamente às restrições ao acesso amplo da população ao Ensino Superior, pois a universidade, de um modo geral, deve servir à sociedade que a criou, assim sendo, “... num país democrático, a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas” (RISTOFF, 1999, p. 205). Esta crise é também denominada pelo autor como sendo uma crise quantitativa, que por si leva a criar uma outra crise, agora de cunho qualitativo sobre a vida da população a que esta universidade deveria servir.

Analisando o caso brasileiro, Ristoff (1999), destaca que, o acesso à educação superior está restrito a apenas 10% da população em sua faixa etária apropriada. Para ampliar estes números, acentua que o governo brasileiro tomou *três* medidas, que foram a criação dos cursos seqüenciais, a abertura do sistema educacional ao comércio educacional e a ampliação de vagas no sistema federal.

Das três, só a comercialização e privatização da educação superior têm logrado êxito. Os cursos seqüenciais têm boas chances no setor privado, mas serão um fracasso no setor público, a se manter a atual política; e o aumento de vagas na universidade federal tem limites bem maiores do que imagina o MEC¹² (RISTOFF, 1999, p. 205).

Por fim, cabe-nos salientar a *crise de modelo*, que configura um certo desenvolvimento da sociedade que clama por uma instituição que atenda às suas reais necessidades, portanto, esta crise evidencia-se na expectativa de romper com “... o modelo

¹² Cabe frisar que o atual governo federal vem implantando outras medidas para ampliação de vagas no Ensino Superior, dentre estas, destacam-se a construção de *três* instituições de públicas de Ensino Superior e a expansão de instituições públicas já existentes, como os casos, por exemplo, da Expansão da Universidade Federal de Uberlândia para a cidade pontal de Ituiutaba, assim como a Expansão da Universidade Federal de Goiás para a cidade de Catalão.

tradicional de universidade [que] já não mais atende a todas as exigências, certas ou erradas, que a sociedade faz dela” (RISTOFF, 1999, p. 207).

Nesse contexto contraditório, Ristoff (1999) expressa bem as pressões a que a universidade vem sendo submetida ao identificar uma tensão entre *três* necessidades que envolvem a universidade, o Estado e a sociedade. A primeira tensão está na pressão dos interesses das comunidades universitárias, que se diversificaram devido ao avanço autônomo da ciência e da arte; a segunda está na pressão dos interesses imediatistas e pragmáticos dos governos e do mercado, seguindo a exigência da necessidade de mão-de-obra qualificada para apoiar projetos desenvolvimentistas; e, por fim, a terceira tensão se expressa na pressão dos interesses dos indivíduos que clamam por melhores condições de vidas¹³.

Pode-se inferir que essa “tríplice necessidade de reajuste da universidade” revela o fato de a universidade estar sendo demandada pelas políticas educacionais a estabelecer um relacionamento interativo com a escola pública, a partir da melhoria das condições de acesso e qualidade, notadamente, no que se refere à formação e/ou capacitação continuada de profissionais da educação.¹⁴

Isso é mais claro, sobretudo, quando se trata do fato de que o atual estágio do capitalismo global exige um profissional diferenciado, como afirma Torres (1995, p. 120): “... a nova economia reclama por trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa...”.

As comunidades universitárias, amparadas pela história e pela necessidade de pensar o futuro, insistem na visão de universidade como guardiã da ciência e da arte e exigem autonomia e desatrelamento das demandas imediatistas e utilitaristas de mercados e governos; os governos, por sua vez, sentindo-se amparados pelas urnas, buscam implementar seus projetos de

¹³ Análise encontrada também em Marques (2005).

¹⁴ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96, em seu artigo 43, a educação superior tem por finalidade, em seu inciso II, “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

desenvolvimento e exigem que as universidades ou se ajustem aos novos tempos ou pereçam; os indivíduos, por fim, em especial os excluídos dos sistemas de elite, sentem que a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem as suas vidas (RISTOFF, 1999, p. 207).

Diante dessa tríplice necessidade de reajuste da universidade, fica nítido que ainda há uma enorme demanda por uma vaga no Ensino Superior público, e este, por sua vez, ainda carece de condições por atender esse público, uma vez que, para Ristoff (1999, p. 207), “... o grande desafio hoje em países como o Brasil é como adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao Ensino Superior, sem dismantelar ainda mais as poucas boas universidades que temos”.

Ristoff (1999, p. 207-8), ainda pondera:

Fica [...], também, evidente que ou as IFES se instrumentalizam, com apoio financeiro do governo, para enfrentar o desafio ou estarão condenadas a serem marginalizadas do processo de expansão da educação superior, ficando esta tarefa entregue às instituições particulares ou à vereda sugerida pelos cursos seqüenciais, o que as descaracterizaria como universidade.

Na expectativa por superar tal situação, que envolve a necessidade de expansão, diversificação institucional e diferenciação de fontes de financiamento do Ensino Superior, observa-se que, por mais que se tente burlar, a questão do financiamento torna-se o carro chefe. Uma vez que, de modo algum, se conseguirá que a universidade assuma seu papel de instituição que prima pela qualidade, que aproprie-se do seu papel social e crítico, se esta não apresenta reais condições de estabelecer-se de igual para igual com os desenvolvimentos tecnológicos.

Assim, sendo, segue-se o esclarecimento de Ristoff (1999, p. 209-210):

No contexto da crise financeira brasileira, esta é uma questão complicada de sugerir, mas é difícil de imaginar que se possam retirar as universidades do acostamento, fazê-las acelerar rumo ao avanço científico e tecnológico, ou ainda, é difícil de imaginar a democratização do acesso nos níveis internacionais de uma educação superior de massas, sem que tenhamos um orçamento compatível com tal esforço [...], e, isto é fundamentalmente uma decisão política – uma decisão que exige que se some à clareza, honestidade, audácia e fervor patriótico.

O pano de fundo é *a questão da democratização*, quiçá motivada pela chamada crise de elitismo, anunciada por Ristoff (1999): democratizar o Ensino Superior, aumentando o acesso às universidades;¹⁵ democratizar o acesso ao Ensino Superior com o uso do ensino a distância; democratizar as informações e o conhecimento pelas inovações tecnológicas e de informação.

Há críticas de que essa proposta de usar a EaD para democratizar a educação não passa de um projeto, uma vez que ainda há uma grande parcela da população brasileira que não tem acesso às tecnologias de comunicação, como argumenta Katz (1996 apud Lima, 2004, p. 5):

(...) não é o fato de vivermos hoje sob a égide de uma dita “sociedade do conhecimento” que abandonamos a condição de ser uma sociedade de classes, onde ainda temos uma pequena parcela desta população com acesso aos meios desta nova sociedade, que são as novas tecnologias da informação e comunicação.

Outras críticas referem-se às parcerias entre as instituições públicas de Ensino Superior e o setor privado, claramente visíveis em proposições de projetos de EaD. Para Lima (2004), por exemplo, esta é, indiscutivelmente, uma estratégia de privatização da educação. De modo que:

Reforma da educação superior e educação a distância são importantes estratégias para a abertura do “mercado educacional” brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o Ensino Superior à lógica do capital... (LIMA, 2004, p. 13).

Marques (2006, p. 7), por sua vez, faz a crítica das parcerias entre as instituições públicas de Ensino Superior com o próprio setor público, vistas como parte dos processos de flexibilização das relações interinstitucionais:

(...) os mecanismos flexibilizadores incluem, também, a relação entre instituições no interior do sistema estadual de educação, bem como a relação entre os sistemas de ensino no interior do sistema federal, ambos por meio de políticas de descentralização/ desconcentração.¹⁶

¹⁵ Ver, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que financia o acesso de alunos em instituições privadas.

¹⁶ A autora menciona, ainda, a flexibilização das relações no próprio âmbito institucional universitário, por meio de novas relações contratuais-institucionais que vinculam os professores a programas e projetos mediante sistema de bolsas que funcionam como complementação salarial (MARQUES, 2002).

Diante dessas tendências da condição da universidade no contexto das políticas educacionais para o Ensino Superior, entendidas como um processo global, propomo-nos analisar as influências dos organismos multilaterais, considerados por muitos analistas como uma “porta de entrada” para que os governos (como os dos países periféricos da economia) se reorganizem em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro. No entanto limitar-nos-emos às tendências educacionais, especialmente, à formação de professores, particularmente, a temática da formação continuada de professores na modalidade de educação a distância.

1.4. As Tendências Internacionais e Nacionais para a Formação de Professores

Considerando, especificamente, as décadas de 1970 e 1980, marcadas por acontecimentos extremamente decisivos para os mercados internacionais - podem-se destacar, principalmente, a ressaca causada pelos choques do petróleo (anos 1973 e 1979), o aumento dos juros externos, a decadência do regime autoritário e a superinflação, muitos estudiosos declaram ser, para o Brasil, a década de 1980, a chamada década perdida para a economia, uma vez que diante das alterações anteriormente citadas no cenário mundial, o país viu-se obrigado a redemocratizar-se e iniciar a preparação para tamanhas mudanças, que somente vieram de fato a ocorrer a partir da década de 1990 (SILVA JR., 2002).

O marco de essa nova reconfiguração, não só do Brasil, mas de todos os países economicamente periféricos, deu-se a partir do Consenso de Washington¹⁷, em que foi traçado um plano único de ajustamento das economias periféricas aos moldes do mercado mundial,

¹⁷ O Consenso de Washington, no caso brasileiro especificamente, significou a elaboração da matriz do Plano Real, orientação das mudanças sociais e reformas institucionais.

sendo aprovado e apoiado pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional/FMI e o Banco Mundial.

A subordinação aos ditames de organismos internacionais torna as economias nacionais cada vez mais subalternas e vulneráveis às oscilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como o Banco Mundial, entre outros (SILVA, 2002, p.140).

O objetivo maior desse consenso ficou por conta da tentativa de se homogeneizar as políticas econômicas nacionais – periféricas, ou seja, esse momento configurou-se como a busca por um ajuste econômico mundial em virtude da universalização do capitalismo tanto no campo geográfico como no social. Prevaleceu o discurso sobre o fim do Estado na “... busca pelos organismos internacionais do capital, especialmente Banco Mundial – BM –, Fundo Monetário Internacional – FMI – e Organização Mundial do Comércio – OMC – por um consenso estratégico sobre o mito da morte do Estado” (LIMA, 2004, p. 2).

Contraditoriamente, porém, Lima (2004) afirma que, para fins de consolidar a política, a economia e ideologias culturais quanto à superação das fronteiras ou total globalização do planeta, é de fundamental importância o papel do Estado: “Apesar da ideologia do mercado, dos acordos do livre comércio liderados pela OMC, entre outros sujeitos políticos do capital, vivemos numa era de profundas intervenções estatais que objetivam dar sustentação ao projeto societário burguês” (LIMA, 2004, p. 2).

O caminho percorrido pelo Brasil, nesse contexto, iniciou-se ainda na década de 1970, com o princípio do processo de reorganização política do Estado, posteriormente, na década de 1980, quando a intenção era redemocratizar o país e, após esses movimentos, o compromisso ficou por conta de promoção das reformas sociais, especialmente as educacionais.

Sendo assim, o Brasil assumiu mundialmente o seu compromisso com essa nova realidade, especialmente em dois momentos, na Declaração Mundial de Educação para Todos,

acontecida em Jomtien, em 1990, e, ainda, na Declaração de Nova Delhi, em 1993, ambas presididas pela UNESCO.

Esse compromisso configurou-se na busca por priorizar a universalização da educação primária ou Ensino Fundamental. E, para isso, destacam-se as seguintes estratégias (SHIROMA et al, 2002, p.58-9, grifo meu):

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens, e adultos, pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. *Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;*
7. ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não-formais e informais.

Para seguir tais estratégias, seguir-se-iam as seguintes metas (SHIROMA et al, 2002, p.60, grifo meu):

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano 2000;
3. *melhoria dos resultados da aprendizagem;*
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir um desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais de educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta.

O impacto desses compromissos ocorreu por meio de movimentos de reformas educacionais a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, ainda na década de 1990, cujo foco da reforma era o professor.

Em meio à reforma educacional produzida no Núcleo Estratégico do Estado, destaca-se a sua dimensão docente, posto serem o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar (SILVA JR., 2003, p. 81).

Nesse momento, portanto, iniciaram-se as reformas no Estado brasileiro, na tentativa de organizar-se segundo os moldes capitalistas, e estas mudanças, segundo Silva Jr. (2003), foram mudanças paradigmáticas, uma vez que as estruturas foram revistas e alteradas.

No âmbito das reformas educacionais, salientam-se, por exemplo, as reformas curriculares (feita pelos intelectuais) e as reformas no funcionamento educacional como todo (instituindo-se a política avaliativa). Assim, afirma-se que “tais medidas são os meios para a

rearticulação das esferas públicas e privadas, que resultam do deslocamento do capital no processo de universalização do capitalismo” (SILVA JR., 2003, p.81).

Podemos, a priori, considerar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em março de 1990 em Jomtiem, na Tailândia, como sendo um importante evento sobre a educação mundial, que definiu as diretrizes das reformas nos países em desenvolvimento. Desse evento, elaborou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem –, que foi publicado em 1991, pela UNICEF.

Em âmbito nacional, esse evento, juntamente com as posições da Declaração, passou a constituir-se a base dos Planos Decenais de Educação para Todos, publicados pelo Ministério da Educação e Desporto, válidos pelo período de 1993 a 2003, bem como a base para as reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais, especificamente.

Quanto aos ditames de organismos multilaterais, em específico, do Banco Mundial, este, segundo declara Tommasi (1998), diagnosticou que o maior problema da educação brasileira era a baixa qualidade, ressaltada pelos altos índices de repetência e evasão. Assim sendo, a solução perpassava pela busca por melhorar a qualidade e eficiência do ensino, e isso viria a ocorrer por meio de *três* objetivos basicamente: melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência e aumento das despesas por aluno. As medidas cabíveis para que o Brasil superasse sua condição de “fracasso escolar” poderiam também ser sintetizadas em *três*, ainda segundo Tommasi (1998):

1. Providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino (livros de leitura, jogos e brinquedos pedagógicos). O Banco quer que os Estados se responsabilizem pelo fornecimento dos livros didáticos às escolas [...];
2. *Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente;* prevêem, também a avaliação dessas atividades e da sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula;

3. Elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos (TOMMASI, 1998, p.198-9, grifo meu).

Para tanto, dentre as diversas nuances abordadas pelo Banco Mundial, como currículo, métodos e práticas, objetivos, avaliação, inovação educativa, programas de formação inicial e em serviço de professores etc., buscaremos dar ênfase neste último aspecto, no que tange a uma proposta geral e o que vem sendo feito no Estado de Minas Gerais.

O Banco recomendava, segundo Torres (1998), que ao contrário de longos programas iniciais de formação docente, que se investisse, prioritariamente, na formação docente em serviço, de forma contínua, com programas curtos, e uso da modalidade de educação a distância, por ser considerada mais efetiva em termos de custo do que as modalidades presenciais. Portanto, no âmbito da formação docente, ressalta-se a tendência de focalizar a modalidade de educação a distância, conforme os moldes políticos internacionais e nacionais expressos em propostas e processos de inovação neoliberais.

Segundo Marques (2002), o neoliberalismo “... constitui uma metanarrativa que reedita os modernos mecanismos de regulação social, institucional e individual, nos atuais modelos de modernização e de reforma educacional, sustentados, em geral, na retórica da flexibilização, da autonomia e da responsabilidade social” (MARQUES, 2002, p. 166).

De acordo com os novos padrões socio-políticos-culturais da atual “sociedade do conhecimento”, a melhoria da qualidade da Educação Básica, mote das políticas públicas na América Latina, conduz a uma estratégia necessária, ou seja, à qualificação e à requalificação docente.

Essa qualidade já não mais se trata de formar o professor para transmitir regras e conhecimentos que permitam a ele e aos alunos situarem-se em um mundo relativamente estável. Uma nova ótica de capacitação emerge, visto que o tempo para a reflexão e a sedimentação do conhecimento torna-se cada vez mais reduzido.

Por isso, o processo pedagógico tende a privilegiar a aprendizagem e não o ensino, desenvolvendo, sobretudo, a capacidade de aprender a aprender, o que exige que tanto o aluno como o professor passem a ter de manejar informações em busca de recíproca complementação. Torna-se mais premente a necessidade de cooperação na procura de conhecimento novo, e ainda, cresce-se a motivação para a formação permanente, aumentando a importância do suporte tecnológico para o acesso à informação.

Conseqüentemente, clama-se por novos espaços e meios diferenciados de acesso ao conhecimento. Em detrimento da formação inicial em moldes convencionais, as propostas de qualificação em serviço assumem um papel privilegiado. A capacitação obtida por meio das formas tradicionais de preparação profissional, rapidamente, torna-se ultrapassada, e a exigência de formação continuada transforma-se em desafio para o Estado e as instituições de formação de professores – com destaque para as universidades.

Cabe analisar, a seguir, dadas as tendências internacionais e nacionais sob as quais as reformas educacionais são elaboradas, propostas e implementadas, segundo a retórica da qualidade e os processos de descentralização, autonomia ou flexibilização - a formação de professores na modalidade a distância no Brasil.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo ressaltar a educação a distância como modalidade formativa de professores no Brasil. Mediante uma abordagem histórica da educação a distância, traremos dos principais programas nacionais de EaD no âmbito das reformas educacionais na última década, com ênfase na formação de professores e com destaque aos programas estaduais, ou seja, implementados em Minas Gerais – o PROCAP fase Escola Sagarana (Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais) –, e o projeto VEREDAS - Formação Superior Professores.

O sentido é demonstrar que a modalidade educacional de EaD não é recente, mas que, nas últimas décadas, vem sofrendo significativas atualizações e incentivos pelas políticas educacionais, por um lado, e severas críticas, por outro, por ter se tornado um instrumento político, na tentativa uma proposta ideológica ditada especialmente pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO e o Banco Mundial.

A princípio, enfatizamos que Educação a Distância, como define o Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998¹⁸, é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Neste sentido, a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que, por si, substitui a interação pessoal (existente no ensino

¹⁸ Este Decreto foi substituído pelo Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

presencial), em sala de aula, como meio exclusivo e/ou preferencial de ensino, mediante a ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Dito isso, o desenvolvimento da EaD, conforme vários estudos, segue *dois* momentos históricos distintos.

O *primeiro momento* corresponde à fase em que a EaD é tida como “curso vago”, ou educação aberta, ou seja, cursos em que não há nenhum vínculo do aluno com a instituição que oferece o curso, considerada esta uma característica de curso de péssima qualidade. Nesse sentido, por suas características de formação predominantemente técnica, tais cursos nem ao menos podem ser considerados como educação a distância. Entendemos que, por tal razão, esse momento histórico descaracterizou o que realmente vem a ser um curso a distância, oferecendo argumentos para que a EaD fosse vista com o preconceito e discriminação – o que ocorre até nossos dias.

O *segundo momento*, por sua vez, corresponde à fase ou período marcados pelo contexto da chamada “sociedade do conhecimento” e do avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação/NTIC, pela incorporação tecnológica da Internet e pela regulamentação legal, ou jurídico-normativa, da modalidade educacional da educação a distância na formação de professores, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.¹⁹

A seguir, trataremos desse processo histórico da EaD em ambos os momentos, sendo que, sobretudo no segundo período, salientaremos aquelas ações que têm por objetivo capacitar e/ou formar professores.

¹⁹ Do ponto de vista técnico e tecnológico, pode-se observar que, historicamente, houve uma trajetória – que não é linear, que inclui desde o uso de correspondências via correio, passando pelo rádio, pela TV e, por fim, pelo uso dos recursos da Internet, inclusive da correspondência via correio eletrônico ou e-mail e plataformas de aprendizagem.

2.1. O Histórico da Educação a Distância no Brasil até os Anos 1990

Remontando ao primeiro período, sem uma precisão do início, o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo). Devido a pouca importância atribuída à educação a distância e as muitas vezes alegadas dificuldades operacionais dos Correios, pouco incentivo recebeu o ensino por correspondência por parte das autoridades educacionais e órgãos governamentais (SARAIVA, 1996).

Posteriormente, entre os anos de 1922 e 1925, foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, que tinham planos sistemáticos de ação no uso educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação, segundo Saraiva (1996). A importância desta ação foi e ainda é de grande importância e, sem dúvidas, atingiu os seus objetivos. Isso porque, considerando o Brasil um país com dimensões continentais e com uma população, em algumas áreas, distribuída de forma tão irregular, a radiodifusão atuou de forma bastante eficaz. Em 1936, a emissora de rádio foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, e, no ano seguinte, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Outra experiência, surgida em São Paulo, foi a do Instituto Rádio Técnico Monitor, fundado em 1939, com opção no ramo da eletrônica²⁰ (SARAIVA, 1996).

Em 1941, surgiu o “Instituto Universal Brasileiro dedicado à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando mídia postal e material impresso” (BARCIA & VIANNEY, 1998, p.4).

²⁰ Convém também salientar que a Marinha utiliza-se de ensino por correspondência desde 1939, assim como o Exército oferece cursos por correspondência com o objetivo de preparar oficiais para a admissão na Escola de Comando do Estado Maior.

O Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo com filiais no Rio de Janeiro e Brasília, como entidade de ensino livre, oferece cursos por correspondência. Foi fundado em outubro de 1941 e pode ser considerado como um dos primeiros em nosso país (SARAIVA, 1996, p. 20).

A Igreja Adventista lançou, em 1943, programas radiofônicos por intermédio da Escola Rádio-Postal de "A Voz da Profecia", com a finalidade de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos por correspondência. E, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC iniciou suas atividades e desenvolveu, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Universidade do Ar²¹, cujo objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos.²²

Já na década de 1950, registrou-se o surgimento, em Natal, de escolas radiofônicas que deram origem ao Movimento de Educação de Base/MEB. Projeto este elaborado por Paulo Freire, com a preocupação de alfabetizar crianças e adultos e que chegou ao fim, em 1964, mediante ação do governo. A partir da década de 1960, registros apontam a criação, no Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Teleducção/PRONTEL, responsável por coordenar e apoiar o desenvolvimento da teleducção no Brasil. Esse programa foi substituído pela também extinta Secretaria de Aplicação Tecnológica/SEAT.

Segundo Saraiva (1996), o Sistema de Televisão Educativa/TVE, do Maranhão, foi implantado em 1969 e até hoje se encontra em funcionamento, com apoio de orientadores de aprendizagem, como centro de estudos de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, que utiliza programas de televisão e material impresso, com o fim de aprofundar os conteúdos trabalhados e realizar pesquisas. Salienta-se, ainda na década de 1960, na área de educação pública, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal/IBAM, que iniciou suas atividades de EaD em 1967, utilizando a metodologia de ensino por correspondência. Além disso, o

²¹ A Universidade do Ar, em 1950, atingiu 318 localidades e, aproximadamente, 80 mil alunos; em 1973, iniciou os cursos por correspondência. Esta experiência - levada a efeito até 61 - foi avaliada positivamente em âmbito nacional, tendo passado a constar como significativa para a história da EaD no país.

²² Este foi somente o ponto de partida da participação desta empresa no cenário educacional a distância. Atua até os dias de hoje, com um moderno e eficiente sistema de aprendizagem, garantindo não só a formação técnica, mais também especializações e cursos de pós-graduação, aspirando para que, em breve, possa contar também com cursos de graduação a distância.

núcleo de Educação a Distância da Fundação Padre Landell de Moura, que utilizava a metodologia de ensino por correspondência e via rádio.

Em 1970, surgiu o Projeto Minerva, transmitido pela Rádio do MEC e apoiado por material impresso, que ofereceu a milhares de pessoas a chance de concluir seus estudos básicos. O projeto foi implantado como:

(...) uma solução a curto prazo dos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como fundo um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro, onde o pressuposto da educação era de preparação de mãos de obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional (ALONSO, 1996. In. BARCIA & VIANNEY, 1998, p. 5).

Já no ano de 1974, criou-se a Fundação de Tele-educação do Ceará/FUNTELC, conhecida como Televisão Educativa, que tinha por fim formar em ensino regular de 5ª a 8ª séries do então Ensino de Primeiro Grau. Nascia também o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares/SACI, exibido em forma de telenovela e dedicado à formação das quatro primeiras séries do primeiro grau. Seu objetivo era estabelecer, por meio de satélite, um sistema nacional de teleducação.

O objetivo maior do Projeto Saci – um satélite doméstico para uso educacional, foi abandonado. Em sua primeira versão, de 1968, o projeto discutia as vantagens de um satélite de alta potência que alocaria três canais de TV para fins educativos. Isto permitiria atingir escolas em todo o país, com programas de rádio e televisão e material impresso. [...], oferecia (também) a utilização de mecanismos constantes de *feedback* dos alunos, através de textos de instrução programada e um sistema de correção de testes por computador (SARAIVA, 1996, p. 20).

No ano de 1978, a Fundação Padre Anchieta/TV Cultura e a Fundação Roberto Marinho lançaram o Telecurso 2º Grau, até hoje no ar, preparando alunos para exames supletivos. Nesse período, implantava-se, também, o IOB/Informações Objetivas Publicações Jurídicas, que, por meio do ensino por correspondência, desenvolveu, em todo o país, um programa destinado a pessoas nas ocupações da área terciária e de serviços.

A Universidade de Brasília/UnB iniciou seu trabalho com a EaD por meio de cursos de extensão, há vinte e cinco anos, oferecendo mais de 20 cursos, sendo que seis destes são traduzidos da Open University.²³

O Programa de Ensino a Distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância, em 1985, ligada ao Decanato de Extensão, e, mais tarde, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD). [...] (Este), tem se destacado com ações que visam à consolidação da educação a distância no Brasil. Em 1989, por iniciativa do CEAD, representantes de várias universidades públicas, reunidas em Brasília, lançaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância (SARAIVA, 1996, p. 22).

É interessante registrar que, nas décadas de 1960 a 1980, novas entidades foram criadas com fins da educação por correspondência, sendo que algumas estão desativadas. Um levantamento feito com apoio do Ministério da Educação, em fins dos anos 1970, apontava a existência de 31 estabelecimentos de ensino utilizando-se da metodologia de EaD, distribuídos em grande parte nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

No início da década de 1980, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT ofereceu cursos, objetivando o aperfeiçoamento de recursos humanos por meio de material instrucional, com o acompanhamento personalizado de tutores. Foram beneficiadas cerca de 30 mil pessoas. No fim da década de 1980 e início dos anos 1990, nota-se um grande avanço da EaD brasileira, especialmente em decorrência dos projetos de informatização, bem como o da difusão das línguas estrangeiras. Hoje, tem-se um grande número de cursos que oferecem, por meio de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, formas de auto-aprendizagem.²⁴

²³ A Open University é uma das primeiras e mais prestigiosas universidades do mundo na modalidade a distância. Localiza-se no Reino Unido e conta com mais de 200 mil estudantes. Oferece diversos cursos de graduação e pós-graduação.

²⁴ A Associação Brasileira de EaD e o Instituto Monitor, com patrocínio da Secretaria Especial de Educação a Distância/SEED do MEC, lançaram em abril/2006, a 2ª edição do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006), que apresenta dados atualizados da EaD no Brasil. Disponível em <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=71>. Acessado em 29 de abril de 2006.

2.2. A Educação a Distância e a Formação de Professores a partir dos Anos 1990

O pleno desenvolvimento da EaD, como modalidade formativa, tem um marco de ruptura acentuado a partir dos anos de 1990, uma vez que há uma transformação significativa no próprio conceito de “distância”, ou seja, antes, se o termo designava a separação física entre o aluno e o professor, com o advento da Internet, passava a significar integração virtual entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia da Internet e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem para interface www tornaram possíveis um cenário de acessos a qualquer tempo e lugar conectado para a realização de trocas de aprendizagem, de atividades colaborativas, acesso a conteúdos e bibliotecas virtuais complementares (VIANNEY, 2000, p. 4).

Em 1991, ressurgiram os projetos do SENAC na modalidade de EaD, sob reestruturação e gerenciamento de seu sistema que antes era centralizado em *seis* estados, e passou a ser realizado por intermédio de Unidades Operacionais de EaD, em cada Administração Regional. Segundo Saraiva (1996), no Departamento Nacional, foi criado, em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância. Nesse limiar, até o ano de 1995, o SENAC havia atendido cerca de 2 milhões de alunos por meio da EaD.

Quanto às iniciativas do governo federal²⁵ que têm como foco a formação de professores, inicialmente, destaca-se o programa *Um Salto para o Futuro*, implementado em 1991, produzido e veiculado pela Fundação Roquete-Pinto com o objetivo de atualizar os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por sua estrutura e pela utilização de satélite, o programa tem momentos interativos que permitem aos professores cursistas, reunidos em telepostos, formular questões ao apresentar suas experiências, ao vivo ou via telefone e fax, à equipe de professores – especialistas presentes nos estúdios da TVE do Rio de Janeiro –, que as respondem ou comentam (SARAIVA, 1996, p. 24).

²⁵ Em 1922, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do Ministério da Educação e Cultura/MEC e, em 1995, criada a Secretaria de Educação a Distância/SEED.

Em 1995, esse programa passou a integrar-se à grade de programação da TV Escola. Segundo estudiosos, isso significou um marco importante para a história da EaD no país, uma vez que tinha abrangência nacional por meio da televisão educativa, com uma concepção e formato de programa que permitia a interatividade e o alcance das metas da política educacional, ou seja, a educação continuada de professores do Ensino Médio, com o discurso melhorar a produtividade do sistema escolar, na expectativa de garantir educação básica de qualidade:

(...) oportunizou a milhares de professores a intimidade com o processo educativo superador de distâncias e com a diversidade de soluções de uso pedagógico das tecnologias de comunicação. E foi a partir de sua abrangência nacional e dos resultados alcançados que se abriram novas perspectivas para a EaD no Brasil (SARAIVA, 1996, p. 25).

As primeiras medidas concretas para a criação de uma política nacional de EaD foram tomadas a partir de 1993, por meio do MEC e Ministério das Comunicações, com a criação, a partir do Decreto n.º 1.237, de 6/09/1994, do Sistema Nacional de Educação a Distância e, ainda, segundo Saraiva (1996), com medidas como o Protocolo de Cooperação n.º 3/93, em que o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/CRUB, o Conselho de Secretarias de Educação/CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME tinham por meta o desenvolvimento de um sistema nacional de EaD.

Outro destaque fica por conta do Convênio n.º 6/93, que visava garantir a viabilização da EaD, assinado entre o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Indústria e Comércio, CRUB, CONSED e UDIME; além do Acordo de Cooperação Técnica 4/93 – entre o MEC e a UnB –, com o fim de criar um Consórcio Interuniversitário com o objetivo de dar suporte científico e técnico para a educação básica a partir de recursos da Educação Continuada e da Educação a Distância e da Criação da Coordenadoria Nacional de EaD, dentro do MEC.²⁶

²⁶ Essa medida, em âmbito nacional, ofereceu a oportunidade de criar o programa *Um Salto para o futuro*, que viabilizou a criação em cada unidade da federação de uma Coordenadoria de Educação a Distância, com o fim de utilizar-se dos programas.

Como podemos perceber, o início da década de 1990 foi um período de efervescência sobre as questões que envolviam a EaD, multiplicando-se os congressos e os seminários sobre a temática. Diversas instituições passaram a demonstrar interesse em utilizar essa modalidade educativa, em especial, as Instituições de Ensino Superior²⁷.

Assim, ressurgia no Brasil, uma EaD com características um tanto quanto diferentes dos modelos anteriores, ou seja, uma educação com ares mais comprometedores e amparados pela Secretaria de Educação a Distância²⁸, que foi criada dentro da estrutura do MEC, em substituição à antiga subsecretaria. E, também, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96), que traz, entre os seus artigos, um que trata especialmente da EaD – o artigo 80 –, no qual, pela primeira vez, oficialmente, se tratou dessa modalidade educacional em uma legislação educacional.

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.

§ 1º - A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º - As normas para produção, controle e avaliação e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidade exclusivamente educativa;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Lei n.º 9394/96).

²⁷ Ver pesquisa sobre Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil, de MAIA & MEIRLES (2003). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

²⁸ Esta secretaria encontra-se inserida dentro do Ministério da Educação, subordinada a este e sob a supervisão da Secretaria Executiva, assim como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/organiza/default.shtm>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

Nesse artigo, fica evidente a indeterminação e/ou confusão entre os termos “ensino a distância”, utilizado no *caput*, e “educação a distância”, utilizado no decorrer do texto. De acordo com Niskier (1999), este é um grave erro que não deveria ser cometido por um educador, uma vez que ensino refere-se a instrução, socialização de informação ou da aprendizagem, e educação, por outro lado, trata da estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar²⁹.

Ainda sobre este artigo da LDB, Preti (2001) faz alguns esclarecimentos quanto a este apresentar diversos dispositivos passíveis de regulamentações específicas, sendo que primeira foi o Decreto n.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 e em seguida, a Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998, e a Portaria nº. 4.059.

O citado Decreto tem por função regulamentar o artigo 80 da LDB 9394/96 e dar outras providências. Ele define pontos importantes, como a conceituação de educação a distância (art. 1º), a instituição do regime especial 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, parágrafo único – grifo meu); a responsabilidade exclusiva das instituições credenciadas oferecerem os cursos a distância, sejam elas públicas ou privadas.

Segundo o Decreto, as instituições credenciadas poderão oferecer certificados ou diplomas de conclusão para o Ensino Fundamental, de jovens e adultos, Ensino Médio, Educação Profissional, observando legislação específica (§ 3º); graduação, baseada em legislação específica (§ 3º).³⁰

²⁹ Diferenciação esta encontrada em Mafra (In: _____. SILVA, 1998, p. 154).

³⁰ Quanto aos cursos de mestrado e doutorado, estes receberão legislação específica (art. 2º, §1º), e destaca-se, também, que somente o Ministro da Educação poderá credenciar instituições para ministrarem EaD, e este credenciamento será para o prazo de cinco anos, sendo possível sua renovação após reavaliação.

A Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D. O. U. de 09/04/98), veio a normatizar procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação e educação profissional tecnológica a distância.

Já a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regulamenta a oferta de disciplinas semi-presenciais nas instituições de Ensino Superior, desde que não ultrapasse o limite de 20% da carga horária total do curso. Assim, observa-se mais um incentivo do governo para que seja adotada a EaD no âmbito do Ensino Superior.

Dentre os projetos de EaD dos anos de 1990, voltados ao envolvimento de instituições de Ensino Superior, destaca-se a Universidade Virtual Brasileira/UVB e a Universidade Virtual Pública do Brasil/UNIREDE.

A UVB é uma associação de *dez* instituições particulares de várias regiões que oferece cursos on-line de extensão, treinamento, graduação e pós-graduação em Administração e Gestão, Comunicação Social, Direito e Informática, entre outros.

Já a UNIREDE reúne *sessenta e cinco* instituições públicas de Ensino Superior, como universidades federais, estaduais e Centros Federais de Educação Tecnológica/CEFET, de todo o Brasil. Prioriza a formação e qualificação de professores da Educação Básica que ainda não possuem formação acadêmica, exigida pela LDB.

Para o [então] ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, o uso da tecnologia nos sistemas educacionais é um processo sem volta e tende a aumentar cada vez mais. Segundo ele, um dos principais desafios que o ensino à distância vai enfrentar no País é a questão da desinformação. “Educação à distância não tem nada a ver com os cursos das chamadas faculdades de final de semana, onde não é exigida a presença do estudante. A caricatura do aluno que fica em casa no computador durante a noite e depois ganha o diploma também não é verdadeira...” (HYBNER, 2000).

Nesse sentido, pudemos perceber que a história do Brasil em relação à EaD vem sendo construída desde a década de 1920. A demanda ampliou-se a partir da década de 1970, com a oferta de cursos voltados para a teleducação e, no momento, início de século XXI, segundo

Saraiva (1996, p.27), “... estamos assistindo ao consenso de que um país com a dimensão e as características do nosso tem que romper as amarras do sistema convencional de ensino e buscar formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada seja diretos de todos.”

Nesse contexto, os projetos de EaD para a melhoria da qualidade do ensino podem ser enfatizados e classificados em dois âmbitos: em *nível nacional* – Projeto de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras, O Projeto TV Escola, o Programa de Formação de Professores em Exercício, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, o Programa de Formação Inicial para Professores de Ensino Fundamental e Médio, e em *nível local ou regional*, o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, em Educação a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso /UFMT e, no Estado de Minas Gerais, – o PROCAP I e PROCAP fase Escola Sagarana (Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais), o PROCAD/Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares do Estado de Minas Gerais, e o projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores do Estado de Minas Gerais.

No âmbito nacional, no Ministério da Educação, sobressaem, portanto, *cinco* grandes projetos: o PROINFO/Projeto de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras; o TV Escola; o PROFORMAÇÃO/Programa de Formação de Professores em Exercício; o PROINFANTIL/Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil; e o PRÓ-LICENCIATURA/Programa de Formação Inicial para Professores de Ensino Fundamental e Médio.

O PROINFO é um programa desenvolvido em parceria com os governos de estado e alguns municípios. De acordo com Silva Jr. (2003, p.82), tem por fim, “... a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino aprendizagem.” Neste sentido, ainda seguindo as considerações

do mesmo autor, ao levar para a escola pública todo o aparato tecnológico para a instituição de um novo paradigma educacional, como métodos, técnicas e tecnologias de EaD, em que se faz necessário que se qualifiquem recursos humanos que estejam aptos a lidar com tais inovações.

Quanto à preparação dos recursos humanos, os agentes para a instituição do novo paradigma são os professores multiplicadores, especialistas que formariam os professores cursitas nas próprias escolas. Por sua vez, os

professores multiplicadores seriam formados em cursos de pós-graduação lato-sensu ministrados por universidades brasileiras (públicas ou privadas, escolhidas em função de excelência na área do uso de tecnologia na educação) (SILVA JR., 2003, p.82).

Ainda para esse autor, tal projeto acaba denunciando sua proposta de oferecer ao cidadão condição de se familiarizar com a tecnologia, de ampliar a condição de se informar e treinar frente a novas tecnologias e, ainda, de oferecer condições de atualização do sujeito de forma rápida. Assim sendo, as políticas de formação e capacitação de professores:

Constitui-se, em potência, um campo formativo de professores orientado pela racionalidade do mercado a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro. O que é um indicativo de que a valorização dos professores se daria por meio de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que ele exerce na construção das relações sociais e na formação humana (SILVA JR., 2003, p.82).

O Programa TV Escola – já mencionado –, por sua vez, age essencialmente junto ao PROINFO, dirigido, especificamente, à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino. Em sua estrutura, o Programa conta com outro programa, o chamado *Salto para o Futuro*³¹, como sendo uma ferramenta para a formação continuada para os professores em exercício. Para tanto, usa tecnologias como televisão, Internet, fax, telefone e material impresso.

Segundo Pretto (1999), o modelo educacional pós reforma da segunda metade da década de 1990, caracteriza-se como algo dado e inalterável, em que os delineamentos necessários já foram traçados, e o que falta é apenas a atualização dos recursos humanos, uma das formas de isso ocorrer é por meio de projetos como este do governo, o TV Escola.

Entende, claramente, as tecnologias como suporte, como instrumento, como material de apoio a um processo que está com suas bases teóricas anacrônicas. Não consegue o MEC perceber a necessidade de interdependência destes projetos e desses com outros... (PRETTO, 1999, p.82).

³¹ Este projeto é elaborado pela Fundação Roquete Pinto.

Assim, o PROFORMAÇÃO, Programa de Formação de Professores em Exercício, segue as diretrizes desses *dois* programas apresentados a priori. Caracteriza-se como um curso de magistério de nível médio:

(...) dirigido aos professores que, sem a formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (SILVA JR., 2003, p.84).

A justificativa perpassa pelo fato de que, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, há cerca de 50.000 professores lecionando nas quatro Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sem que tenham a habilitação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E, portanto, para que titulassem esses profissionais, é que a Secretaria de Educação a Distância lançou esse programa.

O programa é um curso de nível médio que utiliza os recursos do ensino a distância, tendo em vista as características da população alvo: professores que estão trabalhando e têm dificuldades em frequentar cursos presenciais.³²

Ainda segundo o MEC, a implementação do PROFORMAÇÃO é feita de forma descentralizada, distribuída em três níveis:

- 1- *Municipal*, envolvendo Secretarias Municipais de Educação e tutores;
- 2- *Estadual*, incluindo as Secretarias Estaduais de Educação, as Agências Formadoras (escolas públicas de formação de professores) e outras instituições educacionais representativas;
- 3- *Nacional*, que coordena o programa em todo o país e engloba a Coordenação Nacional de Implementação, com representantes da Secretaria de Educação a Distância e do Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola. Também fazem parte do componente nacional, o Fórum Nacional de Formação de professores e uma instituição externa especializada em avaliação.³³

Como se pode observar, o PROFORMAÇÃO vem de encontro à necessidade de oferecer uma educação de qualidade e, para tanto, a formação mínima a estes agentes formativos é essencial. Argumento que, em si, supera qualquer discussão ou negação dessa

³² Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/proformacao.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

³³ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/proformacao.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

proposta. Mas o que chama a atenção Silva Jr. (2003) é que por detrás dessa proposta estão as prerrogativas e os interesses de organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Tratando-se de um banco, ainda que com grande interferência na área social, o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade – a razão mercantil – o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação do educador com a formação voltada para a elevação da condição humana. Se tratadas como são, as tensões poderiam contemplar as relações entre formação inicial e em serviço, professor e tecnologia educativa etc. (SILVA JR., 2003, p.86).

O PROINFANTIL é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, na modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil com duração de *dois* anos. Esse programa objetiva formar professores que atuam em creches e pré-escolas e ainda não possuem a formação exigida pela legislação. Busca assim, aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos profissionais que atuam nesse seguimento e, com isso, contribuir com a qualidade social da educação oferecida nas instituições.³⁴

O PRÓ-LICENCIATURA é um programa de formação a distância de professores que exercem a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuem habilitação específica na área de atuação, ou seja, licenciatura.³⁵

Como justificativa dessa iniciativa, em âmbito nacional, de formar os professores, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, declara que,

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial como continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (MEC/SEB, 2005, p. 18)

³⁴ Em 2006, serão formados 11 mil profissionais, em sete estados, e a meta é atender 35 mil profissionais até 2007, com um investimento previsto de R\$7,7 milhões. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 21 abr. 2006.).

³⁵ A expectativa é que, em 2006, sejam abertas 60 mil vagas em nove estados, inclusive, Minas Gerais (a UFU está pleiteando sua inserção nesse programa), com investimentos, até 2007, de R\$270 milhões. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 21 abr. 2006.).

Em âmbito *local ou regional*, cabe frisar o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, em Educação a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, uma vez que serviu de “modelo” aos cursos de formação de professores implantados no estado de Minas Gerais³⁶.

Segundo Alonso & Nader (1996), a estruturação e aplicação desse projeto iniciou-se ainda em 1992 com a criação do Instituto de Educação/IE, na referida universidade.

É importante frisar que o projeto da Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série, através da Educação a Distância, surge nesse contexto institucional, ou seja, faz parte de uma estratégia de trabalho do IE e se insere no Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais, cujo desenvolvimento abrange duas outras modalidades de ensino: a Licenciatura Plena Regular, no campus central de Cuiabá, e a Licenciatura Parcelada, também no interior do estado. Esse programa tem como objetivo alcançar a meta de, em dez anos, oportunizar formação em nível superior³⁷ a 10 mil professores do Estado do Mato Grosso (ALONSO & NADER, 1996, p.120).

Para desenvolver o projeto de licenciatura, por meio da EaD, foi formado um grupo na universidade composto de professores oriundos de todos os cursos de licenciatura da universidade, além de profissionais técnicos da Secretaria Estadual de Educação e professores da Universidade Estadual, segundo Alonso & Nader (1996).

Duas importantes características podem se observadas na organização inicial do projeto de Mato Grosso. Em primeiro lugar, a questão de que um grupo professores da própria instituição uniu-se para discutir a viabilidade ou não de se implantar um curso de formação de

³⁶ Dentre estes, ressaltamos o Projeto Cerrado, em que, a Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, por meio da Faculdade de Educação/FACED, buscava implementar um curso de licenciatura plena em educação básica para os docentes da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. Este projeto recebeu a denominação de projeto Cerrado-Licenciatura Plena em Educação Básica e seria desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SME - e com a participação do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal/SINTRASP. Este curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, com habilitação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, seria oferecido na Modalidade Educação a Distância – EaD, com momentos presenciais e semi-presenciais, propiciando a atualização, o aperfeiçoamento e a qualificação em serviço. Todavia o projeto não se concretizou.

³⁷ Declaração que podemos claramente encontrar na Lei 9394/96, em seu artigo 87, das Disposições Transitórias, onde é instituída a Década da Educação, aquela que empreenderá os anos de 1997 à 2007. O mesmo artigo, em seu parágrafo terceiro, inciso três a obrigação de que cada Município, e supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância. E, também, em seu parágrafo quarto a determinação de que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

professores via EaD. Em segundo lugar, a disposição de profissionais docentes das diferentes cursos de licenciatura se dedicarem aos estudos e à aplicação dessa nova modalidade:

Este grupo iniciou estudos sobre EaD, no sentido de obter não só embasamento teórico sobre a modalidade, mas, sobretudo, de conhecer as experiências de EaD já realizadas no país e no exterior. Para esta fase, o grupo contou com a cooperação da Télé-Université du Quebec, da Unesco e de assessores de outras universidades brasileiras (ALONSO & NADER, 1996, p.121).

Assim, em março de 1993, foi criado o Núcleo de Educação a Distância/NEAD, com a participação da UFMT e mais *duas* instituições públicas, a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC e a Universidade Estadual do Mato Grosso/UNEMAT. Esse núcleo, partia de um objetivo inicial, que era implantar o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série, por intermédio da EaD. Este curso, segundo Alonso & Neder (1996), desenvolveu-se por meio de um sistema misto, ou seja, da combinação do ensino presencial e a distância, sendo que, já no ano de 1994, foi criado o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/CONSEPE, daquela universidade.

Em âmbito também local ou regional, agora, considerando o Estado de Minas Gerais, salientaremos, especialmente, o PROCAP fase Escola Sagarana (Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais), e o projeto VEREDAS - Formação Superior Professores. Ambos, de modo geral, seguem as mesmas características dos projetos citados anteriormente, mas conforme a realidade do Estado de Minas Gerais.

2.3. A Formação/Capacitação de Professores na Modalidade a Distância em Minas Gerais

Conforme periodização das reformas educacionais mineiras (Marques, 2000, 2001), têm-se *quatro* fases correspondentes às políticas governamentais dos respectivos períodos

político-administrativos, consideradas pela autora como as “*mini formas históricas da modernização em Minas Gerais*” (MARQUES, 2000, p. 199).

O primeiro período, o da “*democratização*” (MARQUES, 2000, p. 199), abarca o governo de Tancredo Neves/ Hélio Garcia, de 1983 a 1986, e tem, no âmbito educacional, o “Plano Mineiro de Educação 1984/1987”, cujas propostas buscam a descentralização administrativa e pedagógica, gestão participativa da comunidade e valorização dos profissionais da educação, por meio de melhores salários, garantia de direitos trabalhistas e participação das entidades representativas. Nesse período, podem-se destacar os cursos de pós-graduação *lato sensu* para professores de 32 escolas normais do Estado, além do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério/CEFAM.

O segundo período, o da “*modernização e racionalização do Estado*” (MARQUES, 2000, p. 199), do governo Newton Cardoso, de 1987 a 1990, expõe uma fase de centralismo e autoritarismo governamental. O que se observa é um processo regressivo em relação aos avanços obtidos na fase anterior, com o visível esvaziamento do diálogo com entidades representativas dos profissionais da educação, em função de ações mais administrativas e funcionais.

O terceiro período, o da “*qualidade total na educação*” (MARQUES, 2000, p. 199), numa tendência diferenciada, seguiria sobre a égide da Gerência da Qualidade Total, abrangendo os anos de 1991 a 1998, que envolvem *dois* governos, de 1991 a 1994, o Governo Hélio Garcia, e de 1995 a 1998, o Governo Eduardo Azeredo. Esse período, tendeu a eliminar o fracasso escolar e fortalecer a gestão da escola, porém, numa perspectiva mais gerencial e mais política. Também investirá, substancialmente, na formação de professores.

O que se efetivou, especialmente, porque, para o então Secretário de Educação, Walfrido dos Mares Guia, o item treinamento de professores era o principal dentro do projeto PróQualidade.³⁸

A capacitação dos profissionais da educação – diretores, professores, especialistas e demais profissionais da escola, teve como principal objetivo reduzir os índices de repetência e evasão, interpretados como os indicadores de ineficiência da rede estadual de ensino (MATTOS & PEREZ, 2001, p.194).

O quarto período, o da “*modernização arcaica*”, corresponde aos anos de 1999 a 2002 do governo de Itamar Franco e se caracteriza por políticas educacionais que tenderam a se opor ao PróQualidade e valorizar o nacionalismo, o regionalismo mineiro – com seus aspectos históricos e culturais –, por meio da Escola Sagarana; porém, segundo Marques (2000, 2002), sem romper de todo com as tendências neoliberais na educação de Minas Gerais – o que configura o período como um “hibridismo” entre ambas as propostas educacionais.

Cabe apontar que foi nessa fase, também em conformidade com as tendências e diretrizes internacionais e nacionais, que a SEE/MG publicou o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, que significou a consolidação das propostas defendidas em Jomtien:

(...) o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais [...] constituiu a consolidação final dos compromissos assumidos por todos os municípios tendo como objetivo principal o oferecimento de um Ensino Fundamental, com qualidade, para todas as crianças, jovens e adultos (MATTOS & PEREZ, 2001, p.189).

Especificamente quanto à modernização neoliberal expressa no PróQualidade, para Marques (2000, 2001), o programa político educacional de reforma³⁹, instituído em 1991, com o então governador Hélio Garcia, e que alcançou sua consolidação com o governo Eduardo

³⁸ “Estamos solicitando ao Banco Mundial um empréstimo de 200 milhões de dólares para um programa de investimentos que se estenderá por 10 anos, com desembolsos anuais da ordem de 20 milhões de dólares. Desse total anual, cerca de 10 milhões de dólares ou 50% serão destinados ao treinamento de professores. (...) O aperfeiçoamento intelectual dos professores será um passo importante em direção à sua valorização profissional. (...)” (MARES GUIA NETO, 1991, p. 29-30 apud MARQUES, 2001, p. 208).

³⁹ As reformas, segundo Marques (2001), trazem consigo um otimismo progressista, que acreditam que há uma relação direta entre reformar a educação e promover a recuperação do Estado, ou instituir a modernização social, aqui, como se vê, predomina a motivação da tese do melhoramento social.

Azeredo e permaneceu até 1998, com o governador Itamar Franco, contém diversos sub-programas que articulam entre si, que variam no que tange às diferentes ideologias e epistemologias, mas que se tornaram referência para o âmbito educacional nacional.

No PróQualidade, *cinco* princípios de mudança são ressaltados: a autonomia da escola, o fortalecimento da direção da escola, o *aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação*, a avaliação do sistema estadual de ensino e a integração com os municípios. No que se refere ao aperfeiçoamento e à capacitação dos profissionais da educação básica, foi decisivo para a proliferação de programas de formação continuada em serviço a distância.

Nesse contexto, a reforma educacional mineira, tem em sua lógica, a busca por qualificar o professor para que se torne mediador de toda uma proposta legal/normativa elaborada nacionalmente, expressa em uma série de Resoluções, conforme o paradigma neoliberal pautado em princípios e processos de flexibilização:

(...) a tendência de flexibilização na educação pode ser identificada nas políticas públicas que visam, dentre outros aspectos, à maleabilidade institucional escolar, no âmbito mesmo da flexibilização das instituições estatais; à agilização dos estudos e do fluxo de alunos no interior da escola; *à formação de profissionais flexíveis*, assim como à maior flexibilização das relações contratuais de trabalho do docente público (MARQUES, 2002, p.167).

A busca pela qualificação educacional é, portanto, notória nessa fase, em conformidade com um padrão de desenvolvimento ou modernização neoliberal:

Em conferência proferida em 1993, Guia Neto reafirma “a educação como condição para o desenvolvimento econômico”, ao analisar as mudanças dos paradigmas do desenvolvimento e o perfil do novo trabalhador exigido em substituição ao contingente de trabalhadores despreparados, mal remunerados e de baixa escolaridade. Quanto ao paradigma da Gerência da Qualidade Total, “que veio superar o modelo taylorista” como realidade em que “o conhecimento tornou-se o insumo mais importante do desenvolvimento”, admite que “cresce a necessidade de maior escolarização do trabalhador”. Sedimenta-se a convicção de que os países que não deram importância à educação, estarão condenados ao atraso e à pobreza (MARQUES, 2001, p.207).

Diagnostica-se um intenso fracasso no que se refere ao Ensino Fundamental, evidenciado pelos altos índices de repetência, o que indica a necessária qualificação do professorado mineiro.

Pesquisa recente indicou que a nossa escola não se sente responsável pelo fracasso de seus alunos. Reconhecemos que o professor não pode ser culpado por esta situação. Trata-se de um vício de nossa cultura que antecede os professores que estão hoje nas salas de aula. Mas somente os professores poderão reverter este quadro. Por isso, embora não culpados, cabe a eles responsabilidade de trabalhar pela solução deste problema (MARES GUIA NETO, 1993, p. 12 apud MARQUES, 2001, p.207).

Na busca por mudar o gerenciamento do sistema educacional, o governo do Estado discutiu com o Banco Mundial o financiamento de um projeto de investimento em educação, o PróQualidade, cuja tônica principal recaia sobre a formação/treinamento de professores, já que “... a capacitação de professores foi decorrência da diretriz de garantir as condições institucionais, legais e técnicas para melhorar a produtividade da escola e a melhoria da qualidade do ensino” (UNICEF, 1993, p. 34 apud MARQUES, 2001, p.209).

Nesse sentido, esse projeto Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais, financiado pelo Banco Mundial, teve como objetivo melhorar o desempenho do sistema educacional, por meio de algumas estratégias:

- a) proporcionar aos administradores centrais e regionais instrumentos para tomadas de decisão baseadas em informação adequada;
- b) ajudar os diretores de escola a assumir seus novos papéis de líderes e administradores num sistema de educação estadual mais descentralizado;
- c) *aumentar o acesso dos professores à oportunidade de treinamento;*
- d) distribuir um pacote de maneiras de instrução, especialmente livros didáticos e de leitura, aos alunos das escolas públicas;
- e) melhorar a administração das instalações físicas, de modo a assegurar o acesso equitativo dos alunos às escolas, assim como racionalizar a utilização do espaço escolar (TOMMASI, 1998, p.208 – grifo meu).

No sub-projeto 3 (Desenvolvimento do Ensino) do PróQualidade, é que encontramos a ênfase principal na capacitação de professores:

Treinamento básico para professores da 1ª à 4ª séries das escolas estaduais, seguido por uma reciclagem permanente para um grupo de cerca de metade desses professores. Os professores das escolas municipais serão estimulados

a participarem. O treinamento básico será na própria escola para promover a idéia de responsabilização da escola pelo desenvolvimento e desempenho de seus professores. Os *workshops* serão focalizados na utilização dos guias curriculares desenvolvidos pelo projeto, incluindo o uso de materiais didáticos e o conhecimento específico do conteúdo das matérias. A maioria (85%) dos professores estaduais e todos os professores municipais receberão 96 horas de treinamento na escola num período de cerca de dois semestres. A reciclagem será constituída de quarenta horas anuais de treinamento para cerca de um quarto (20 mil) do total dos professores das quatro primeiras séries. A SEE estimulará a criação de *Centros de Referência do Ensino no interior do Estado*, para realizar alguns desses cursos de curto prazo (TOMMASI, 1998, p.211 – grifo meu).

A justificativa é assim apresentada:

(...) o sistema educacional mineiro reprovava tanto, e tão sistematicamente, a ponto de reter na primeira série do Ensino Fundamental, quase a metade dos alunos que nela havia ingressado, alcançando o índice de 43,09%. Além disso, o sistema estadual de educação, situava-se entre as maiores organizações de que se tinha notícia: 6500 escolas, 42 órgãos regionais – as delegacias de ensino – e um órgão central, perfazendo aproximadamente 240000 pessoas entre professores, especialistas em educação, funcionários técnico-administrativo e outros servidores (SEE/MG, 1991 apud MATTOS & PEREZ, 2001, p.190).

Pela própria estrutura em que, até esse momento - a década de 1990 -, o aparelho de Estado estava moldado, e pela necessidade de reorganizar o sistema sob influências externas, além dos motivos funcionais, foi necessário abandonar as velhas e arcaicas estruturas, conforme Mattos & Perez (2001, p. 190 – grifo meu):

Historicamente, a nossa sociedade se caracteriza pela *centralização* – com a tendência para a criação de organizações de grande porte – e pela concentração do poder nos escalões mais altos do governo. Essa concentração de poder gerou uma burocracia que se caracteriza pelo formalismo, pelo ritualismo, pelo nepotismo, pelo clientelismo, pelo conservadorismo e pelo corporativismo.

Assim, o PróQualidade faz parte do cenário educacional mineiro com o fim de reverter o fracasso educacional e a burocratização e centralização do sistema. Ante essa realidade, destaca-se a chamada “Pedagogia da formação-capacitação rápida e contínua”, que leva a direcionar as políticas estaduais na educação, inclusive, para a formação de professores.

Segundo Mattos e Perez (2001), a implementação de uma política pública deve perpassar, pelo menos, por *três* momentos, quais sejam: a disseminação das intenções, a

verificação dos impactos e/ou conseqüências e, após sua efetivação, a partir do convencimento dos indivíduos pelo governo da importância dela para a sociedade. Sendo que:

Neste sentido, avaliar a implementação dessas medidas representa a possibilidade de analisar os entraves, problemas e conflitos ocorridos na implantação destes programas – o que está diretamente relacionado à aferição da eficácia dos mesmos (MATTOS & PEREZ, 2001, p.187-8).

O processo de reformas educacionais, não só em Minas Gerais, mas em toda a América Latina, segundo Mattos & Perez (2001), agrupa *dois* grandes conjuntos: o primeiro refere-se a *propostas de mudanças administrativas ou de gestão educacional*, que, geralmente, seguem a égide da descentralização. O segundo conjunto diz respeito a propostas que enfocam o chamado *campo curricular*, ou seja, abarca aqueles aspectos didático-pedagógicos.

Em Minas Gerais, a partir dos anos de 1990, esses dois conjuntos que compõem a reforma educacional, ou seja, a gestão e o currículo, expressam-se na implementação dos programas de capacitação de dirigentes ou gestores escolares (os Programas de Capacitação de Professores – PROCAD), com ênfase na gestão; bem como os programas de capacitação/formação de professores (os Programas de Capacitação de Professores - PROCAP e o curso VEREDAS – Formação Superior de Professores), com ênfase no pedagógico e/ou no currículo.

Portanto, tem-se o sentido dos PROCAD I e II ou fase Escola Sagarana, do PROCAP I e II ou fase Escola Sagarana,⁴⁰ e o VEREDAS:

Considerando que o Ensino Fundamental está quase universalizado e que a população cresce a taxas reduzidas de natalidade, não se espera grande expansão de matrícula no ensino obrigatório, de sorte que é provável que as redes de ensino não contratem grande número de novos professores, devendo sobretudo preocupar-se com a requalificação de seus quadros docentes. Ainda que a formação inicial seja sumamente importante, é pois de se esperar *um esforço muito grande e articulado de todas as instâncias administrativas e das instituições de Ensino Superior* nos próximos anos para lograr que os professores atinjam um patamar mais elevado de

⁴⁰ Programa este que veio a ser implementado somente no ano de 2001, já sob a gestão do governador Itamar Franco, que, como se viu, era um governo de oposição ao governo de Eduardo Azeredo.

qualificação profissional (BARRETO, PINTO & MARTINS, 1999, p.86 – grifo meu).

Como ponto de partida, o PROCAP/Programa de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais (1997-1998), foi destinado à capacitação continuada de professores, discutindo “... temas relacionados a pressupostos e fundamentos de gerenciamento; ações do projeto pedagógico; e gestão patrimonial, financeira e administrativa” (MATTOS & PEREZ, 2001, p.195). Nesse cenário político, portanto, a busca pela capacitação de professores seguiu as diretrizes de garantir as condições mínimas institucionais, legais e técnicas para efetivar a melhora da e na produtividade da escola e, conseqüentemente, do ensino.

Esse foi um projeto proposto e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG -, no âmbito do PróQualidade, com apoio do Banco Mundial, inicialmente, na gestão do governador Eduardo Azeredo (1995-1998).

Frente a tais ações de capacitação dos professores, cuja tônica foi descentralização das ações e a utilização da educação continuada e em serviço, buscando a melhoria contínua da instituição escolar, sobretudo, das séries iniciais do Ensino Fundamental, podemos assegurar que foi o PROCAP que introduziu no Estado a modalidade de formação continuada, em serviço e a distância.

Nesse primeiro momento, dedicou-se às áreas de Reflexões Sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática, e atingiu cerca de cento e trinta mil professores das escolas estaduais e municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), com um investimento de, aproximadamente, US\$45,6 milhões. Mas os resultados da avaliação da primeira fase do PROCAP indicaram a expectativa dos professores em continuar a capacitação nas áreas de Ciências, Geografia e História. Em virtude disto, a SEE/MG decidiu dar continuidade ao PROCAP, visando à continuidade da qualificação do ensino e à valorização dos profissionais da área da Educação no Estado de Minas Gerais.

Já a partir de 1999, sob a administração do então governador do estado Itamar Franco e do Secretário de Estado da Educação Murílio Hingel (1999-2002), foi o projeto educacional chamado Escola Sagarana, que se apresentava com uma proposta de superação do quadro administrativo, financeiro e pedagógico em que se encontrava a educação mineira no início de 1999.

Segundo documentos oficiais, tratou-se de um esforço de construção de "uma escola com a cara de Minas", dentro das propostas da administração política do Estado, por meio não de um modelo unificado, mas de uma diversificação de ações pedagógicas conforme a identidade do Estado, ou seja, marcada pela pluralidade socio-econômica e cultural; pois, como diz Guimarães Rosa, "Minas são muitas", mas com uma unidade que se estabelece no sentimento de mineiridade .

A proposta [Escola Sagarana] foi identificada como “A Construção Coletiva da Escola Democrática” pautada na Gestão Democrática, cujos objetivos foram assim definidos: promover a qualidade do ensino e da aprendizagem; melhorar a qualidade do gerenciamento escolar, o que inclui melhorar a gestão dos recursos recebidos; efetivar a autonomia da escola em termos de administração gerencial e pedagógica, considerando que cada escola é única e tem uma identidade própria – o que significa, por exemplo, a possibilidade de opções diferenciadas para a organização do tempo escolar – ciclos, fases, séries etc. (Discussão sobre... 1999, p.7) (MARQUES, 2001, p.213).

No âmbito da formação, a segunda fase do PROCAP ou fase Escola Sagarana (2001-2002) atendeu, aproximadamente, 105.178 professores e especialistas que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de Minas Gerais, com carga horária de 180 horas.

A primeira etapa do PROCAP, financiada com empréstimo tomado pelo governo de Minas Gerais junto ao Banco Mundial, abordou os conteúdos de Português e Matemática. No governo Itamar Franco, iniciado em janeiro de 1999, o programa foi revisto e recebeu nova orientação, baseada nas avaliações realizadas. Assim, o Procap - Fase Escola Sagarana não é uma continuidade da capacitação feita em 1998. De acordo com o superintendente de Recursos Humanos, Sérgio Rafael do Carmo, houve uma

mudança na opção pedagógica do programa. "Há uma reorientação, uma visão mais humanística da educação e do profissional", afirma.⁴¹

Nessa fase, o PROCAP trouxe como objetivos capacitar, desenvolver e valorizar os profissionais do magistério que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas, estadual e municipal; garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola, desenvolvendo ações de combate à evasão escolar e à exclusão social, de modo a substituir a cultura da reprovação e repetência por meio da promoção automática e da cultura do sucesso escolar; e desencadear um processo de educação continuada de professores e dirigentes, articulado com as necessidades da autonomia escolar e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Especificamente, o PROCAP fase Escola Sagarana visou, como resultado da capacitação, a que os professores aperfeiçoassem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo competências como domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental, evidenciando capacidades para: identificar conceitos fundamentais e sua sequência lógica; resolver situações-problema que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação dos conhecimentos; compreender que os conteúdos não têm fim em si mesmo, mas devem se constituir em fontes de conhecimento para a investigação da realidade; questionar a fragmentação dos atuais modelos curriculares de disciplinas isoladas; e propor a interdisciplinaridade como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Além de suscitar no professor a capacidade de organizar situações de ensino problematizadoras, demonstrando competência para considerar as características dos alunos e da comunidade, os temas e as necessidades do mundo social; levar em conta as necessidades próprias e diferenciadas dos alunos especiais, propondo e levando-os a propor estratégias adequadas para isso; adotar diferentes formas de organização da classe, tais como trabalho em

⁴¹ MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Educação investe R\$ 28 milhões na capacitação de 105 mil professores. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/see/noticias10.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2005.

grupo e/ou individualizado, otimizando o tempo destinado à aprendizagem, compreensão de que só se formará o aluno pesquisador, se o seu professor for, ele próprio, um pesquisador; e, finalmente, desenvolver a percepção de que a sala de aula não é o único ambiente propício à produção do conhecimento e à relação professor-aluno-conhecimento.

O PROCAP teve seu Sistema de Apoio à Aprendizagem dividido em *três* níveis: local, regional e estadual. Em nível local, o apoio era feito por Facilitadores, composto, preferencialmente, por professores excedentes das próprias escolas, que eram “treinados especificamente para as funções que lhes cabem na capacitação” (SEE, 2000a, p. 17).

No nível regional, a participação coube aos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação, que eram técnicos das Superintendências Regionais de Ensino/SRE, que tinham por função treinar os Facilitadores, e:

(...) dar orientação do trabalho destes durante toda a capacitação, auxiliando-os na solução de problemas e no encaminhamento de dúvidas sobre os conteúdos específicos e/ou sobre aspectos operacionais do Sistema Instrucional (SEE, 2000a, p. 17-8).

Por fim, no nível estadual, o apoio incluía o “treinamento” dos Monitores e dos Agentes Estaduais de Capacitação, e, também, assistência técnica para solucionar dúvidas e questões mais complexas que não poderiam ser respondidas pelos Monitores ou Agentes Estaduais – esta função era desempenhada pelos Especialistas da Instituição Especializada,

A capacitação foi realizada na própria escola, por meio de atividades presenciais e não-presenciais, com o uso de materiais impressos e videográficos elaborados, especialmente, para este fim.

Quanto à participação dos docentes nesses treinamentos, é coerente afirmar que se dava de modo voluntário, todavia o Estado os estimulava a aderir tal formação por meio de incentivos.

A participação dos professores não era obrigatória, mas deverá resultar da adesão de cada um. Caberá, entretanto, à SEE?MG e aos Órgãos Municipais

de Educação a criação de condições que estimulem e facilitem essa adesão. Assim, o Sistema Operacional da capacitação será organizado de forma a viabilizar a participação efetiva dos professores, por meio da previsão, no calendário escolar, de tempo disponível para o curso. Por outro lado, será organizado um amplo programa de divulgação e sensibilização, visando atingir toda a clientela potencial do PROCAP. (SEE/MG, 2000b, p. 17)

Cabe-nos ressaltar que o projeto de Minas Gerais serviu como referência para a elaboração de projetos de outros estados brasileiros. Neste sentido, tornou-se lugar comum acreditar que, devido à grande demanda, somente por meio da educação a distância é que se poderia vir a alcançar essa imensa quantidade de professores em condição deficitária, fosse em formação inicial ou continuada.

Ainda durante o governo Itamar Franco, foi implantado outro projeto, o VEREDAS - Formação Superior de Professores (2002-2005), como um projeto da SEE/MG⁴² para habilitação superior de professores, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais, caracterizando-se como formação inicial e em serviço de professores da rede estadual e municipal do Estado de Minas Gerais, que previa a formação em nível de graduação plena.

Como parte da política educacional mineira, – a ver Escola Sagarana, segue o lema “promover a Educação para a vida, com dignidade e esperança”, segundo Guia Geral do curso VEREDAS (2002). Trata-se, portanto, de um Curso Normal Superior destinado a formar professores das redes estadual e municipal que estejam em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Buscando atender inicialmente 15000 professores mineiros, suas bases estão fundadas nos mais inovadores e produtivos modelos da educação a distância, para atingir seu objetivo central, que é *formar o profissional preparado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, habilitando-o, ao mesmo tempo, segundo a legislação brasileira* (MINAS GERAIS, SEE, 2002a, p.14 – grifo meu).

⁴² O Projeto VEREDAS foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), proposto por um grupo de universidades que formam a Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Rede ISA).

O curso visou desenvolver a identidade do profissional da educação em *três* dimensões: a profissional, que exige domínio do instrumental de trabalho e sua utilização; a social, de pensador capaz de analisar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; e a da cidadania, que o torna parte de uma coletividade, de uma comunidade.

Seus objetivos são habilitar os professores em exercício nas redes públicas do Estado; elevar o nível de competência profissional dos docentes; contribuir para a melhoria do desempenho escolar; valorizar a profissionalização docente. Objetiva, também, atingir professores efetivos do quadro permanente de magistério das rede estadual e municipais, com nível médio de escolaridade, em exercício nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, que estejam em regência de turma, com disponibilidade para participar dos períodos presenciais, e que não estejam próximos da aposentadoria.

A proposta pedagógica tem como referências básicas as características do educador preparado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, é indicada para capacitar profissionais não titulados que já se encontrem em exercício.

Por sua vez, o Projeto Pedagógico do VEREDAS, elaborado por Miranda & Salgado (2002), considera que a formação inicial em serviço de professores apresenta um forte vínculo com a vida cotidiana de professores.

(...) sua situação social e sua trajetória escolar têm de ser levadas em conta, o que implica valorizar de fato seus saberes, não apenas tomando-os como ponto de partida do ensino, mas trabalhando-os efetivamente para que se incorporem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 24-5).

(...) a formação inicial em serviço oferece condições especialmente favoráveis à desejável abordagem institucional da titulação de professores, pois leva em conta a dinâmica própria da escola fundamental e as relações desta com a rede de ensino a que pertence. As principais implicações dessa abordagem, para os programas de formação, dizem respeito à necessidade de

viabilizar a concretização das mudanças desejadas na atuação dos professores formados (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 24-5).

Desse modo, o professor preparado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem a capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela, que conhece os conteúdos curriculares, sendo capaz de planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimular as interações sociais de seus alunos e administrar com tranquilidade as situações de sala de aula.

O currículo propõe um curso com 3.200 horas, organizado respectivamente em *três* núcleos correspondentes a grandes áreas do conhecimento: o *núcleo de conteúdos do Ensino Fundamental*, o *núcleo de conhecimentos pedagógicos* e o *núcleo de integração*.

O primeiro núcleo, *núcleo de conteúdos do Ensino Fundamental*, está dividido em três áreas: Linguagem e Códigos (Linguagem, Língua Portuguesa I e II; Arte-Educação, Alfabetização e Letramento e Educação Corporal), Identidade Cultural e Sociedade (História e Geografia I e II); Matemática e Ciências da Natureza (Matemática I, II e III, Ciências da Natureza I, II e III).

O segundo núcleo, *núcleo de conhecimentos pedagógicos*, compreende duas áreas, ou sejam, Fundamentos da Educação (Antropologia e Educação, Sociologia da Educação, Economia e Educação, Política e Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Social, Psicologia da Educação I e II, História da Educação I e II) e Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional no Brasil, Política Educacional no Brasil, Currículo, Gestão Democrática da Escola, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Ação Docente e Sala de Aula).

O terceiro núcleo, *núcleo de integração*, pretende enfatizar os espaços e os tempos voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada na escola em

que o professor cursista atua. É composto pelo eixo integrador – Identidade do Profissional da Educação, Seminários de Ensino e Pesquisa e Tópicos de Cultura Contemporânea.

Nos cursos de formação inicial em serviço, o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela resignificação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando por todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 27).

O processo de avaliação no interior da proposta pedagógica do VEREDAS foi efetuado com base nas atividades individuais e coletivas, que buscavam:

(...) permitir que o professor cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 33).

Assim, ao final de cada módulo, ocorria uma reunião de oito horas, dedicada à avaliação do andamento do curso e do desempenho dos cursistas⁴³.

Os cursistas também foram avaliados pela elaboração de um Memorial originado de suas análises individuais quanto ao seu crescimento, contendo o processo vivenciado, a resignificação de sua identidade profissional, pela reflexão da prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar.

Além desse Memorial, o cursista elaborou uma Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso a partir dos estudos e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica discutidas em cada módulo. Cabe destacar que essa Monografia foi construída gradativamente, ao longo de todo o curso, e serviu como um dos critérios de aprovação.

O curso VEREDAS foi operacionalizado com atividades distribuídas em *sete* módulos com duração de um semestre cada. Essas atividades foram desenvolvidas por meio de auto-instrução, encontros presenciais, oficinas, debates e atividades culturais, para possibilitar “o

⁴³ Esta avaliação presencial segue as determinações legais da legislação brasileira, art. 4º do Decreto nº 5622 de 19/12/2005.

desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais dos professores cursistas” (SEE/MG, 2002b, p.2).

Foram 851 tutores ao todo no Estado de Minas Gerais, com a função de orientar e coordenar os estudos teóricos e as atividades práticas em momentos presenciais do curso⁴⁴. Os tutores também ficaram responsáveis por visitar os cursistas nas escolas onde trabalhavam, três vezes a cada módulo do curso.

O projeto Veredas teve como suporte operacional *cinco* sistemas integrados, para garantir a execução em todos os seus níveis organizacionais: *Sistema Instrucional, Sistema Operacional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e Sistema de Comunicação e Informação*.

O *Sistema Instrucional* está diretamente relacionado com a operacionalização do currículo do Curso de Formação Superior de Professores, compreendendo os materiais instrucionais: Guia Geral, sete Guias de Estudo e 22 vídeos.

Quanto ao *Sistema Operacional*, viabiliza a realização das atividades por meio de da seleção dos cursistas, das Agências Formadoras/AFOR, seleção e treinamento dos tutores, distribuição dos materiais do curso e planejamento e coordenação das atividades presenciais e coletivas.

Pelo *Sistema de Tutoria*, implementa-se o apoio pedagógico a todos os participantes, ficando sob a responsabilidade de cada tutor uma média de *quinze* professores cursistas.

Cabe ao *Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho* acompanhar o funcionamento do projeto, avaliar a qualidade do curso e coordenar o fluxo das atividades de verificação da aprendizagem.

⁴⁴ O Projeto tem também um “Portal”, que foi organizado para que os professores cursistas possam comunicar-se com seus tutores e colegas via e-mail. À disposição das comunicações existem, foram disponibilizados, também, fax e telefones, para atender a regiões em que o acesso aos computadores ainda não é possível, uma vez que se sabe da existência, ainda, de grandes desigualdades regionais.

Já o *Sistema de Comunicação e Informação* viabiliza o funcionamento do Sistema de Tutoria, disponibilizando os meios para contato entre os diferentes participantes, como também agiliza o fluxo das informações entre as AFOR e a Coordenação Estadual.

Esses *cinco* sistemas componentes do projeto VEREDAS são articulados entre si e abrangem os diferentes níveis em que ocorreu a implementação do Curso de Formação de Professores em Minas Gerais.

Detalhadas as tendências curriculares e operacionais dos programas, resta, por fim, considerar as relações institucionais. Isto porque uma das importantes características das reformas educacionais em Minas Gerais foi a colaboração entre diferentes instituições ou acordos institucionais na efetivação dos processos formativos.

Quanto aos acordos institucionais, articulam-se a ingerência dos organismos internacionais diretamente nas políticas estaduais, o fortalecimento da Secretaria de Educação frente às administrações regionais, a crescente participação das secretarias municipais de educação e *cooperação mercantilizada de instituições de Ensino Superior* (MARQUES, 2001, p.210 – grifo meu).

Cabe ressaltar que ambos os programas de formação continuada em serviço na modalidade a distância - o PROCAP fase Escola Sagarana (Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais), e o projeto VEREDAS - Formação Superior Professores -, foram resultado de relações institucionais por meio de parcerias que envolveram poderes públicos estadual e municipal, instituições de educação superior do Estado de Minas Gerais - universidades públicas e privadas, inclusive, da Universidade Federal de Uberlândia.

Sendo assim, no próximo capítulo, nossa análise será direcionada aos processos de inserção institucional da universidade nos referidos programas.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Neste capítulo, verificaremos o processo de inserção da Universidade Federal de Uberlândia nos programas de formação de professores a distância - no Projeto de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais/PROCAP, e no Projeto de Formação Inicial de Professores/VEREDAS, por meio da percepção dos gestores dos referidos programas quanto às políticas, às ações institucionais e às perspectivas da educação a distância.

3.1. A Inserção Institucional no PROCAP Fase Escola Sagarana e no VEREDAS

De acordo com Popkewitz (1997), as universidades assumem papel fundamental na efetivação das reformas, de um modo geral, e da educação de modo específico. Estas instituições desempenham papéis na regulamentação da escola, na produção do conhecimento, na socialização dos professores por meio dos processos de formação destes, além de serem o local onde tem lugar a formação disciplinar da ciência educacional. Assim, “... elas são agentes ativos de apoio à reforma social e o fornecimento de abordagens corretivas para os problemas sociais” (POPKEWITZ, 1997, p.141).

No contexto dos novos padrões de organização do Estado e da nova lógica educacional de mercado, sobressai a necessária articulação das universidades para adequar-se

a esse novo paradigma. De modo que, como agência formadora, a universidade encontra-se envolvida em processos flexibilizadores, inclusive, de suas próprias estruturas.

Quanto aos aspectos funcionais e organizativos, em decorrência das propostas dos organismos internacionais para o âmbito universitário, têm-se efetivado políticas de expansão quantitativa, restrições financeiras e diversificação das estruturas e formas institucionais, além das ações referentes a currículos, métodos de ensino, capacitação e aprendizagem. Do ponto de vista estritamente institucional, ocorrem mudanças no padrão de gestão, como parte da agenda da reforma do Estado brasileiro, tanto no sentido de subtrair o Ensino Superior público da responsabilidade estatal, como de imprimir a ela uma estrutura mais flexível conforme os mecanismos de gestão do tipo empresarial (MARQUES, 2002, p.181).

Como discutido anteriormente, conforme recomendações dos organismos multilaterais, sobretudo, a partir da década de 1990, em países de economias periféricas como a do Brasil, a busca pela superação do fracasso escolar tem no professor o alvo principal das reformas e dos processos de formação como meio de melhorar os indicadores educacionais da educação básica, sem que haja, entretanto, uma efetiva melhora na qualidade de formação e nas condições de trabalho.

Essa tônica intensificou-se com as exigências trazidas, em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prescreve que, até 2007, a exigência mínima de formação, para admitir professores, é a de nível superior.

(...) novos conjuntos de padrões culturais neoliberais, nos quais políticas públicas para o Ensino Superior envolvem não só questões institucionais – funcionais e/ou organizativas –, mas também questões relativas à formação e capacitação de professores, e questões de desempenho acadêmico no interior das instituições universitárias (MARQUES, 2002, p.182).

As tendências de flexibilização, no âmbito educacional, em geral, e no âmbito institucional universitário, em particular, por meio de novas relações contratuais-institucionais, segundo Marques (2002), são possíveis de ser identificadas quando da participação de instituições públicas de Ensino Superior em projetos que tenham por objetivo a capacitação e a formação inicial em serviço de professores, na modalidade a distância. No caso da Universidade Federal de Uberlândia, em relação ao Projeto de Capacitação de

Professores do Estado de Minas Gerais/PROCAP, e ao Projeto de Formação Inicial de Professores/VEREDAS, sua inserção nesses programas se deu por uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A Universidade Federal de Uberlândia participou da implementação dessa fase do primeiro Programa de Capacitação de Professores – PROCAP I –, na condição de Instituição Especializada - IE e Instituição Pólo - IP, tendo sido co-responsável pela capacitação de cerca de 85.000 professores nas áreas de Prática Pedagógica, Português e Matemática.

Os resultados da avaliação da primeira fase indicaram a expectativa dos professores em continuar a capacitação nas áreas de Ciências, Geografia e História. Em virtude disto, a SEE/MG decidiu dar continuidade ao PROCAP, visando à qualificação do ensino e à valorização dos profissionais da área da Educação no Estado de Minas Gerais, o que se deu na gestão do governador Itamar Franco e do Secretário de Estado da Educação Murílio Hingel (1999-2002), dentro da proposta da Escola Sagarana.

Com o objetivo principal de avaliar o PROCAP, foi contratado um consórcio de Instituições Especializadas em monitoramento e avaliação – MEA. De acordo com estudos realizados pelo MEA, “evidencia-se que grande parte dos docentes e dirigentes conseguiram melhorar seu desempenho profissional, notadamente, pelo estudo feito, debates coletivos realizados e concepções de ensino e de educação construídas (Relatório CESGRANRIO, p. IV, In. SEE/MG, 2000b, p.9).

Devido ao reconhecimento do excelente trabalho desenvolvido na primeira fase do PROCAP, a UFU foi escolhida pela Secretaria do Estado de Educação para exercer a coordenação acadêmica também do PROCAP II ou fase Escola Sagarana, o qual incluiu o Curso de Formação de Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação, objetivando a capacitação de cerca de 105.000 professores da rede pública, de modo a gerar uma nova perspectiva de produção e socialização dos conhecimentos entre os professores das primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em 24 de março de 2001, a UFU foi contemplada para atuar em todo o Estado de Minas Gerais como Instituição Especializada. Cabe lembrar que para atuar como IE, a instituição que tinha de

(...) oferecer cursos regulares nas áreas abrangidas pela segunda etapa do PROCAP, ou sejam, licenciatura Geografia, História e Ciências. Além disso, é importante que possuam experiência pregressa em educação a distância, bem como no desenvolvimento de projetos de grande porte e/ou ligados à capacitação de professores (SEE, 2000b, p.17).

(...) a UFU, novamente, foi contemplada para atuar em todo o Estado de Minas Gerais como Instituição Especializada, preparando 305 monitores de 21 Instituições Polo (professores das IES) nos conteúdos de História, Geografia, Ciências e Fundamentos. Estes monitores, num segundo momento, estarão preparando os Facilitadores (professores das Escolas Estaduais e dos Órgãos Municipais de Ensino). O Projeto atenderá, aproximadamente, 105.178 professores e especialistas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de Minas Gerais, visando à melhoria da qualidade do ensino⁴⁵.

A UFU também participou do desenvolvimento do curso VEREDAS – Formação Superior de Professores – como parceira da SEE/MG, juntamente com outras instituições de Ensino Superior, como Agências Formadoras/AFOR. Isso, no sentido de

(...) estimular uma estreita e sempre desejada colaboração entre as redes de ensino básico e superior, além de garantir aos professores não graduados a vivência no ambiente universitário (MINAS GERAIS, SEE, 2002b, p.14).

Para cumprir as exigências legais, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais solicitou ao MEC a autorização para o curso VEREDAS, juntamente com o pedido de credenciamento de 17 instituições de Ensino Superior⁴⁶, em dezembro de 2001. Em 26 de fevereiro de 2002, o Ministro da Educação publicou portarias que autorizaram o curso em caráter experimental, de acordo com os artigos 8 e 80 da Lei 9394/96.

A autorização do MEC foi publicada no Diário Oficial da União, em 06 de março de 2002, p. 14, seção 1

⁴⁵ UNIVERSIDADE Federal de Uberlândia. *Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais*. Disponível em: <<http://www.proex.ufu.br/Direx/projetos/Procap.asp>> . Acesso em: 05 mar. 2005.

⁴⁶ Todas estas instituições foram visitadas, a partir de março e abril de 2002, para fins de credenciamento.

Art. 1º - Autorizar, com base nos artigos 81 e 87, § 3º, inciso III da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, o Curso de Formação Superior de Professores/ Curso Normal Superior, a ser oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito do Projeto Veredas, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Parágrafo Único: A presente autorização terá validade até conclusão dos procedimentos previstos no art. 2º do Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, e estabelecidos na Portaria do MEC n.º 301, de 7 de abril de 1998, relativos ao trâmite do processo n.º 23000.000522/2002-87 (Portaria 605, 2002, In. Processo 11/2005).

Para a implementação do curso VEREDAS, o Estado de Minas Gerais foi dividido em 21 Pólos geo-educacionais, e alguns deles em sub-pólos; a fim de cada AFOR ficar com uma média de 600 alunos. De acordo com Guia Geral (2002), “os Pólos foram criados de forma a facilitar o acesso de todos os professores durante a fase presencial.”

É interessante fisar que:

A escolha das AFOR deu-se por Edital de Licitação com base em critérios de escolha de melhor técnica e menor preço. Inscreveram-se 25 Universidades, Centros Universitários ou Escolas Isoladas de Ensino Superior. [...] Feita a seleção técnica nos lotes onde houve mais de uma oferta, a instituição mais bem situada em termos técnicos (capacidade de ensino, pesquisa e extensão na área de formação de professores) teve que optar pelo menor preço para vencer a licitação. Foram assim escolhidas 12 instituições, responsáveis por 23 subpólos (SEE/MG, 2002b, p.14).⁴⁷

Quando da decisão da UFU em participar do processo licitatório para concorrer a um pólo de aplicação do curso VEREDAS, a Faculdade de Educação/FACED, da Universidade, foi solicitada a analisar o Projeto Pedagógico do Curso, em setembro de 2000, conforme o relato do processo de aprovação:

Considerando a relevância político-social do Projeto de implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – EaD Habilitação de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, visando qualificar, em nível superior, o professor em exercício da rede pública, estadual e municipal, do Estado de Minas Gerais, considerando ainda a relevância do mesmo para a definição de uma política de EaD na UFU, bem como, para a melhoria de sua infraestrutura física e virtual e, em especial, a significação acadêmica do mesmo para a FACED, em termos de experiência curricular na controvertida modalidade de EaD, somos de parecer favorável à aprovação deste Projeto (...), garantindo-se que a melhoria da infra-estrutura física e virtual

⁴⁷ As instituições federais de ensino superior escolhidas: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Varginha e Universidade Federal de Uberlândia (juntas, somaram um total de 8 sub-pólos).

disponível na FAGED seja vinculada ao desenvolvimento do Projeto VEREDAS.⁴⁸

Fato que foi destacado no Processo aprovado pelo Conselho de Graduação/CONGRAD, da UFU:

(...) a Faculdade de Educação/FAGED, responsável por formar docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental, analisou e decidiu pela participação da UFU no Projeto VEREDAS, no entanto, em decorrência da greve das IFES, não foi possível apresentar e discutir o projeto nos conselhos da UFU (CONGRAD, CONSUN, etc.) antes do término do prazo de credenciamento para a concorrência (Processo 11/2005, p. 343).

É inegável o ingrediente social desse projeto, aspecto do qual a UFU não pode se omitir, ao tentar preencher a lacuna da falta de habilitação de um número significativo de profissionais atuantes no ensino. Acrescente-se, também, essa iniciativa da FAGED colaborar com a política de desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, além de encontrar-se em ressonância com a prova política da atual LDB, que preconiza a importância de uma educação continuada (Processo 11/2005, p. 461).

(...) a FAGED cumpre papel fundamental no desenvolvimento do Projeto Veredas, uma vez que participa do processo de institucionalização do referido curso (analisa e emite parecer sobre o curso; participa do desenvolvimento do projeto: coordenação e tutoria e semana presencial; possui discentes estagiando no projeto etc.) Ademais, devido ao interesse demonstrado por aluno (as) da Pedagogia e do Mestrado em Educação, visualizamos a possibilidade de articulação entre o ensino e a pesquisa (Processo 11/2005, p. 344).

A UFU, portanto, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis/PROEX, tomou todas as providências no sentido de contribuir com a SEE/MG no projeto VEREDAS.

O histórico da UFU como participante do projeto PROCAP, semelhante ao aqui desenvolvido, possivelmente tenha levado a proposição deste projeto através da Pró-Reitoria de Extensão. Entendo que, embora haja características de extensão no desenvolvimento deste projeto, esse é, antes de tudo, um projeto de graduação e quando, portanto, não pode deixar de estar vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.⁴⁹

⁴⁸ Parecer/Processo n.º 006/02, 2002. In. Processo 11/2005, p. 364. Conforme convênio posteriormente firmado: “A SEE/MG vai garantir à instituição a quantia de R\$ 72.000,00 destinada à instalação da infra-estrutura do curso (móveis e equipamentos), à aquisição de livros para enriquecimento do acervo bibliográfico do curso; às despesas de matrícula; e outras despesas necessárias ao início das atividades.” (Convênio do Projeto VEREDAS na UFU, 2005). Ainda sobre recursos financeiros, “... a SEE/MG garantirá a cada aluno uma ajuda de custos de R\$ 200,00 por semestre, destinada a cobrir despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem, durante as atividades presenciais.” Segundo relato dos cursistas, esta bolsa de ajuda de custos foi suspensa ainda no quinto módulo.

⁴⁹ Processo 11/2005, p. 463, relatado em 10/12/2004.

Em 15/10/2001, a instituição, por intermédio da PROEX, enviou à Belo Horizonte *três* propostas para, juntamente com outras IES, participar do Processo Licitatório da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG -, concorrendo a uma AFOR – Agência Formadora do projeto VEREDAS - Curso de Formação Superior de Professores Proposta Técnica, Proposta Comercial, Habilitação Jurídica. Nesse processo, a UFU foi selecionada para atuar como Agência de Formação/AFOR no projeto VEREDAS, na abrangência do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. (Processo 11/2005, p. 337)

A UFU assinou convênio com a SEE/MG para a implementação do curso VEREDAS, e a PROEX, na condição de gestora institucional do projeto, procurou a FAGED e demais Unidades Acadêmicas com cursos de licenciatura, para comunicar que a UFU havia ganhado a concorrência para atuar em dois Pólos, discutir o projeto e estabelecer critérios para a escolha dos tutores (orientadores de aprendizagem) (Processo 11/2005, p. 343).

Cabe enfatizar ainda que a UFU encaminhou ao MEC um projeto solicitando o credenciamento da Universidade para ofertar cursos a distância. Nessa solicitação, a experiência da universidade em projetos de EaD favoreceu sua aprovação.

Este credenciamento é solicitado para que a instituição participe do “Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores”, organizado e patrocinado pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais, destinado aos professores efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas estaduais e municipais, conforme protocolo n.º 23000.018349/2001.92 (Convênio do Projeto VEREDAS na UFU).

Veremos agora como se encontrava, à época, o percurso histórico de envolvimento da UFU em projetos na modalidade a distância:

Nome do Projeto/Curso	Público Alvo	Data de Criação	Número de alunos
1- Programa de Capacitação de Professores (Instituição Especializada Pólo 9)	Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal de Minas Gerais	1997	531
2- Programa Alfabetização Solidária	Professores-alfabetizadores de municípios do Ceará	1997	2900
3- Programa de Capacitação de Professores: Fase Escola Sagarana (Instituição Especializada)	Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal de Minas Gerais	2000	371
4- Gestão da Escola Pública e Educação Continuada e a Distância nas Políticas Educacionais da Atualidade: um estudo a partir dos processos de descentralização do ensino e a experiência do PROCAP em Minas Gerais.	Profissionais em educação	2000	04
5- Músicos e Músicas no Brasil (disciplina de graduação na modalidade a distância com orientação inicial presencial)	Alunos do Curso de Música da UFU	Março/2000	90
6- Linguagem e Estruturação Musical (disciplina de graduação na modalidade presencial com apoio pedagógico a distância)	Alunos do Curso de Música da UFU	Março/2000	23
7- Especialização em Formação de Professores em EaD (Unirede)	Professores de Cursos Superiores	Novembro/2000	750
8- Especialização em Música e Novas Tecnologias	Professores de Cursos Superiores	Agosto/2000	11
9-Tecnologia de Alimentos (disciplina de graduação na modalidade presencial com apoio pedagógico a distância)	Alunos do Curso de Agronomia/UFU	Março/2001	80
10- Pesquisa Exploratória em EaD	Alunos de Cursos Superiores	2001	20

FONTE: Processo 11/2005 (Convênio do Projeto Veredas na UFU)

Por meio dessa comprovada experiência, a UFU obteve o maior número de pontos entre as demais instituições concorrentes e foi contemplada para atuar em dois pólos, o Pólo B - Lote 2 e Pólo I- Lote 12, sendo que este último (Pólo I, Lote 12) deveria ter a sua sede em Patos de Minas, decidindo, portanto, ficar apenas com o Pólo B - Lote 2, com sede em Uberlândia.

Em todo o Estado, conforme edital nº 06/2001 publicado no jornal Minas Gerais, de 22 de dezembro de 2001, eram 15.000 vagas para o curso. Houve um total de 25.125 mil inscritos, 18.110 candidatos aprovados e 14.096 candidatos matriculados. Deste total, a AFOR UFU Pólo B – Lote 2, teve um sub-total de 1.302 inscritos, 961 aprovados e 630

matriculados.⁵⁰. Concluíram o curso 610 alunos distribuídos em 42 municípios e 15 distritos⁵¹, pertencentes a cinco Superintendências Regionais de Ensino⁵².

Quanto à regulamentação do VEREDAS na UFU, este somente foi aprovado no Conselho de Graduação/CONGRAD, em sua 9ª Reunião, que ocorreu em 10 dezembro 2004. Nessa reunião, estiveram presentes o Coordenador Geral e o Coordenador de Tutoria do curso VEREDAS na UFU.

O Parecer se deu nos seguintes termos:

Considerando o exposto na análise sou, salvo melhor juízo desse egrégio Conselho, favorável à aprovação do Curso de Formação Superior de Professores/Curso Normal Superior a Distância no âmbito do Projeto Veredas da SEE-MG com a forte recomendação que o mesmo seja, ao seu final avaliado por esse Conselho⁵³ (ATA 9ª, CONGRAD, 2004).

Após discussões, o Parecer obteve 8 votos favoráveis, 5 votos contrários e 14 abstenções. Permitimo-nos destacar que o então conselheiro representante discente justificou sua abstenção:

(...) por acreditar que um Curso na modalidade de Ensino a Distância por fascículos, que descarta a extensão e a pesquisa, cujos fascículos não são confeccionados pela UFU e sim pela Secretaria Estadual de Ensino (financiadora do projeto) e cujos tutores recebem pro-labores, não deve ser oferecido por esta Universidade, entretanto tal curso já vem sendo ofertado e seu término está previsto para julho de 2005, portanto sua não aprovação acarretaria um prejuízo sobretudo aos estudantes que freqüentaram tal curso até hoje (ATA 9ª, CONGRAD, 2004).

⁵⁰ Destes 630 alunos que se matricularam no Projeto VEREDAS, 126 cursistas pertenciam à Rede Municipal de Ensino e 504 à Rede Estadual de Ensino. Estes contaram com um total de 42 tutores, perfazendo uma média de 14,27 tutores/cursista. (Relatório do Primeiro Ano de Implantação do Curso Normal Superior (2002))

⁵¹ São eles: Abadia dos Dourados, Água Comprida, Araguari, Araxá, Cachoeira Dourada, Campina Verde, Campo Florido, Campos Altos, Canápolis, Capinópolis, Carneirinho, Cascalho Rico, Centralina, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Conquista, Coromandel, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Douradoquara, Estrela do Sul, Fronteira, Frutal, Grupiara, Guimarães, Gurinhatã, Ibiá, Indianópolis, Ipiacú, Irai de Minas, Itapagipe, Ituiutaba, Iturama, Limeira do Oeste, Monte Alegre de Minas, Monte Carmelo, Nova Ponte, Patrocínio, Pedrinópolis, Perdizes, Pirajuba, Planura, Prata, Pratinha, Romaria, Sacramento, Santa Juliana, Santa Vitória, São Francisco Sales, Serra do Salitre, Tapira, Tupaciguara, Uberaba, Uberlândia, União de Minas e Veríssimo.

⁵² Estas Superintendências Regionais de Ensino correspondem às de Uberlândia, Ituiutaba, Uberaba, Monte Carmelo e Patrocínio.

⁵³ Segundo entrevista como o Coordenador Geral do VEREDAS na UFU, foi, ao final do Curso, em julho de 2005, elaborado um Relatório Final do Veredas na UFU, o qual se encontra em avaliação por esse Conselho, de acordo com a recomendação apresentada na 9ª Reunião do CONGRAD em 10 dezembro de 2004.

A aprovação definitiva do curso VEREDAS na UFU aconteceu na 5ª Reunião do Conselho Universitário/CONSUN, da UFU em 24 de junho de 2005, alcançando 26 votos favoráveis, 4 contrários e 12 abstenções (ATA DA 5ª REUNIÃO CONSUN, 2005).

Após essa exposição da inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia no PROCAP fase Escola Sagarana, e no curso VEREDAS – Formação Superior de Professores –, passamos à análise das percepções dos gestores no que se refere às políticas, às ações institucionais e às perspectivas da educação a distância.

3.2. As Percepções dos Gestores do PROCAP Fase Escola Sagarana e do VEREDAS

No contexto de “adesão” das instituições de Ensino Superior pública aos projetos de capacitação e formação de professores na modalidade a distância, propostos por órgãos do governo estadual, é possível inferir que houve uma construção coletiva ou pelo menos a “aceitação”, por parte dos gestores dos programas, de uma nova proposta política-educacional de formação, diferente daquela com que a universidade está acostumada a trabalhar. Observação que vale também para a inserção da Educação a Distância, como modalidade educacional, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

Entretanto cabe analisar esse processo de inserção institucional com mais acuidade, neste caso, para este trabalho, foram entrevistados os principais gestores institucionais envolvidos no PROCAP - fase Escola Sagarana e no VEREDAS, na UFU no período de 2000 a 2005. Assim sendo, selecionamos um grupo de *sete* entrevistados, dentre os quais, enfatizamos *quatro* gestores institucional ou administradores (um Reitor, dois Pró-Reitores de Extensão e um Diretor de Extensão); e três coordenadores acadêmicos.

Partindo do suposto que o propósito do trabalho não caminha na perspectiva de identificar, nominalmente, os entrevistados, estes serão identificados por gestores (G), e, para diferenciá-los usaremos, respectivamente, G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7, independente da função exercida.

As análises foram feitas a partir de uma primeira organização de cada entrevista, e uma segunda organização, para identificar as principais categorias entre as entrevistas: quanto à qualidade e à formação de professores, à democratização e à responsabilidade social, à crise da universidade e ao financiamento e às ações institucionais e perspectivas. Por fim, foi realizada a análise das categorias segundo referencial teórico.

Quanto à qualidade e à formação de professores

O debate a cerca da qualidade na formação de professores a distância, sem dúvida, percorre caminhos em que se buscará avaliar as razões que levam à existência de cursos de capacitação/formação de professores a distância. Caminho este percorrido com prudência pelos entrevistados.

Inicialmente, ressalta-se que avaliações promovidas pelo governo, para verificar o nível de qualidade da educação no estado mineiro, no final dos anos de 1990, indicaram altos índices de evasão, reprovação e baixa qualidade. Chegando a apontar índices extremos de até 43,09% de reprovação dos alunos que ingressaram, nesse período, na primeira série do Ensino Fundamental, segundo aponta Mattos & Perez (2001).

O entrevistado G4 (2006) enfatizou que a pressão em torno da ampliação do acesso e oferta de vagas fortaleceu-se a partir da segunda metade da década de 1990. E o que justifica tal ação é, para o entrevistado, a promulgação da LDB 9394/96, que serviu como um dos grandes motivadores para a formação de professores.

Isso pode ser confirmado, em um primeiro momento, a partir do Art. 62, da LDB 9394/96, que exige como formação mínima docente para atuar na educação básica o nível superior.

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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.

Essa situação foi agravada em consequência do artigo 87 das Disposições Transitórias da mesma Lei (9394/96), que institui a Década da Educação, que se iniciou um ano a partir da publicação da lei, reforçado no Parágrafo 4º Parágrafo, deste mesmo artigo, que declara “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Cabe salientar, também, o Plano Nacional de Educação/PNE, de 2001, que trata do Magistério da Educação Básica, em especial, da questão da formação de professores, como sendo foco a sua valorização, para que se alcance a tão discutida qualidade do ensino.

A melhoria da qualidade do ensino, destacada no PNE (2001), inclui três condições simultâneas, ou sejam, a formação inicial, as condições de trabalho e carreira e, a formação continuada.

A formação continuada assume particular importância em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigências de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto,, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, Lei 10.172 de 9/01/2001, p. 77).

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional (PNE, Lei 10.172 de 9/01/2001, p. 78-9).

Esse contexto de viabilização das exigências legais trouxe, segundo G4 (2006), algumas consequências, dentre elas, a necessária busca pela qualificação do professor. “Se você tem professor com boas qualificações, isso redundará em aluno que aprende mais. Essa é a

matemática clara. Professor qualificado, aluno aprendendo. Isso é o que diz nas políticas” (G4, 2006).

Como a demanda de profissionais era muito grande, fez-se necessária a implantação de programas de formação específicos para desenvolver professores da educação básica e o uso da modalidade de educação a distância, com o fim de atingir um maior número de professores, para a promoção de sua formação.

No estado de Minas Gerais, destacam-se o PROCAP, PROCAD e o VEREDAS. Isso trouxe algumas consequências, como “... houve um avanço grande na questão da qualificação de professores e investimento utilizando da ferramenta de EaD *[e, cabe lembrar também o fato de que,]* ... o estado de Minas Gerais é muito grande, e os recursos são pequenos, e entendo que a lógica da EaD veio contribuir para a ampliação da formação dos professores (G2, 2006).

Ainda sobre a importância de buscar a superação desse quadro de falta de qualidade da educação básica, o entrevistado G1 (2006) fez uma análise, tencionando relacionar esta questão à universidade, como espaço de formação privilegiado para alunos oriundos da educação básica.

(...) a excelência em graduação e pós-graduação está majoritariamente concentrada em instituições públicas de Ensino Superior, o mesmo não ocorre com o Ensino Médio e Fundamental. Estes níveis de ensino têm que passar por um processo gradativo de recuperação, porque ali também estão sendo formados estudantes que, futuramente, serão alunos de nossa universidade. Portanto, temos que trabalhar em consonância com a Secretaria Estadual de Educação/SEE e com as Secretarias Municipais de Educação/SME da nossa região, para fazer nossa parte na tarefa de recuperação do ensino público básico (G1, 2006).

Foram implantados, no Estado, cursos de capacitação e formação de professores em serviço na modalidade a distância, a partir da reforma educacional mineira dos anos de 1990.

Quanto à formação em serviço, esta “... corresponde a cursos que não devem desvincular-se da prática, porque a finalidade não é para que esses profissionais abandonem a prática, mas, sim, que melhorem qualitativamente seu trabalho no magistério” (G5, 2006).

Considera-se que o curso caminhará junto com a prática do professor em sala de aula e, deste modo,

(...) parece que os resultados são mais interessantes, porque ele consegue visualizar o que está aprendendo, o que está trabalhando com seus colegas, o que o contato que ele está tendo com outros pesquisadores, professores, outras experiências para o que ele faz no seu dia-a-dia (G5, 2006).

Confirmando essa posição, segundo o Manual da AFOR/Curso VEREDAS, “o curso a distância para professores em serviço pode tornar-se mais significativo e interessante, porque corre em um contexto da vida real e a motivação tende a ser maior.” (VEREDAS, 2002a, p.6).

Um problema a ser destacado, com a explosão de cursos de formação de professores, a partir da necessidade de atender às expectativas da legislação, segundo o G4 (2006), é que o MEC não considera o fato de que

(...) as cidadezinhas de duzentos, quinhentos, mil, dois mil habitantes, geralmente, não estão interligadas à rede. [...] e, geralmente, os cursos oferecidos aí, o próprio MEC exige que se tenha uma sala enorme, caríssima, com plataforma para EaD, o que acaba não atendendo aquela comunidade que precisa ter acesso (G4, 2006).

Ressalta-se, nessa análise, uma concepção de que cursos na modalidade a distância sejam oferecidos exclusivamente (ou preferencialmente) mediante a utilização de recursos tecnológicos de ponta, e, para isso, a exigência inicial é um kit tecnológico condizente com a plataforma utilizada. Porém cabe ressaltar que o governo mineiro apresentou projetos de capacitação/formação de professores que partiam de estudos realizados por meio de material instrucional, e, no caso do VEREDAS, este material foi elaborado,

(...) especialmente para docentes que estão em exercício e é escrito em linguagem acessível, pensando nas eventuais dificuldades que os professores cursistas poderão encontrar, sem abrir mão da complexidade das áreas temáticas (VEREDAS, 2002a, p.6).

No que tange às concepções políticas, a discussão que envolve a EaD parte do suposto que é uma modalidade educacional nova quanto à relação entre os sujeitos envolvidos, e também pelo fato de que vem anunciar um novo paradigma educacional, que objetiva, além de proporcionar ao sujeito uma formação técnica, oferecer-lhe, também, condições de manter-se em constante atualização. Como afirma G1 (2006), a EaD busca “...servir como meio

apropriado a permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa e extensa pela ciência e pela cultura em geral.”

Nesse sentido, G1 (2006) compara a EaD a uma ferramenta educacional, e como tal, “... ela depende de quem a usa para atender a um determinado objetivo.” Assim, o entrevistado evidencia que a qualidade de um curso na modalidade a distância dependerá da proposta político-pedagógica do curso, como em um curso na modalidade presencial.

Esta ferramenta é capaz de atender com perspectiva de eficiência, de eficácia, de garantia de qualidade, qualidade esta que já diferencia por exemplo os cursos de graduação da UFU e que, na modalidade presencial, já é garantido, esperamos que na modalidade a distância também seja garantida (G1, 2006).

A preocupação, nesse caso, perpassa pelo discurso da “banalização da educação”, segundo afirma G6 (2006), pelo fato de a EaD carregar consigo o estigma privatizante ou formação de segunda categoria, tal qual era visto em cursos de formação exclusivamente profissionalizante, ou, segundo discussão teórica, antes da LDBEN 9394/96.

(...) houve uma crítica grande em relação a EaD, a partir do momento em que Organização Internacional do Trabalho estabelece que a educação não seria somente um componente de desenvolvimento, mas também um componente que pode ser visto como mercadoria, a EaD também entra neste contexto (G2, 2006).

Buscando considerar os cursos de formação de professores, por meio da modalidade de EaD, que, sem dúvida, a partir do desenvolvimento tecnológico tornou-se uma realidade mais presente nos meios educacionais institucionais, a sua expansão, também contou com uma normatização legal.⁵⁴

No artigo 80 das Disposições Legais da LDBEN, em seu *capitu*, declara que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada”⁵⁵

⁵⁴ “A EaD no novo cenário brasileiro é positiva, mas tenho consciência de vários limites que o Brasil ainda tem, impedindo que se tenha resultados mais efetivos.” (G5, 2006).

⁵⁵ Quanto ao incentivo ao desenvolvimento da EaD, é interessante lembrar que, no atual governo, do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, está havendo um maior incentivo às práticas de EaD, em especial, na perspectiva de formar quadros profissionais para a área. Neste sentido, afirma “... cabe destacar também que o governo federal

Sendo a EaD uma modalidade educacional bastante difundida nos dias de hoje, e, neste estudo, em especial, na formação de professores, o entrevistado G3 (2006) referiu-se à discussão acerca do fato da EaD não ser uma modalidade educacional barata, “A EaD é caríssima, ela pode se transformar em mais barata, em médio e longo prazo...” (G3, 2006).

Ainda nesse sentido, afirma o entrevistado G7 (2006) que “...a EaD deve ser usada para ampliar vagas, não pode ser pensada como diminuição de custos (se for feito nesta expectativa, não terá qualidade)”.

(...) engana-se quem pensa que o ensino a distância de qualidade requer um quantitativo menor de recursos. Uma EaD de qualidade requer planejamento, infra-estrutura, acompanhamento e avaliação permanente. Isto tem um custo operacional bastante alto (G7, 2006).

Nesse sentido, faz uma crítica aos programas governamentais, que na espera de diminuir custos com a educação, oferece uma pequena bolsa para motivar os professores a participar dos projetos que venham a ser desenvolvidos dentro das instituições de Ensino Superior. Segundo o entrevistado, como “... o professor não tem salário adequado, ele acaba aceitando” (G3, 2006).

Situação que, sem dúvida, colabora para uma menor qualidade desses cursos, que, para além de Tecnologias de Informação e Comunicação/TIC adequadas à proposta pedagógica do curso, precisam contar com profissionais, das diferentes áreas do conhecimento, formados e/ou capacitados para atuarem com a EaD.

(...) a EaD e a educação presencial são possibilidades de ensinar, são ambientes de aprendizagem, onde você pode criar diferentes ambientes de aprendizagem, presencial, virtual, e todos eles requerem financiamento, acompanhamento e avaliação, e mais do que isso, o aluno da EaD ele tem que ter a chance de ter o seu processo de aprendizagem orientado pelo ensino, pesquisa e extensão (G7, 2006).

Segundo argumenta o entrevistado G4 (2006), é importante considerar que a EaD não pode significar o barateamento da educação, para que não implique a perda de sua qualidade,

vem agindo no sentido de qualificar quadros para EaD. [...] ... ele vem disponibilizando na Internet várias ferramentas para poder produzir cursos a distância, tem muitos editais...” (G2, 2006).

e, portanto, para que não se transforme a EaD em cursos do como Instituto Universal Brasileiro/IUB⁵⁶ e, também, deve ser motivadora de estudos teóricos e de práticas de sucesso para que os cursos implementados na UFU sejam marcados pelo compromisso com a qualidade também na EaD.

Nesse aspecto, afirma G7 (2006) que, se a EaD é vista com uma lógica mercadológica, o compromisso da universidade pública é maior ainda, uma vez que não conta com este pressuposto e, portanto, pode agir criticamente e na perspectiva da qualidade.

(...) a educação a distância pode vir a ser uma forma de baratear, por isso que eu penso que é importante a entrada das universidades públicas neste processo, porque nós não temos a lógica do lucro, então a saída das universidades públicas deste processo, seguramente fortalece um olhar, ou uma ação, bastante voltada para a transformação do ensino numa mercadoria que oferece aos seus donos bastante lucro (G7, 2006).

Quanto ao desenvolvimento da EaD na UFU, segundo o entrevistado G2 (2006), esta

(...) é uma conquista e é um espaço que vem sendo desmistificado, mas que, por outro lado, exige conhecimento desta “nova” realidade educacional; e, ainda, que, no atual contexto de dificuldade de acesso ao Ensino Superior, a EaD pode vir cada vez mais a se tornar um instrumento socializante.

Todavia G3 (2006) ainda vê na EaD uma modalidade frágil no sentido de que ainda não se transformou em política institucional. Segundo ele, “é muito mais onda.” (G3, 2006).

Mas, por outro lado, cabe-nos aqui esclarecer que a Resolução nº. 01/2004, de 27 de fevereiro de 2004, do Conselho Universitário, estabelece a política institucional de Educação a Distância no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

A Educação a Distância – EaD na Universidade Federal de Uberlândia – UFU deve ser orientada pelos seguintes propósitos:

I – ampliar os espaços de formação;

II – propiciar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizado que acrescente qualidade e flexibilidade ao ensino;

⁵⁶ Os cursos do Instituto Universal Brasileiro não são considerados como cursos de educação a distância, uma vez que, oriundos de uma proposta anterior a LDB 9394/96, seguem a perspectiva de capacitação técnica, e, por si, não desenvolvem um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e não exigem uma formação mínima como pré-requisito para o ingresso do aluno. Neste sentido, esses cursos podem ser considerados como sendo uma forma de Educação Aberta ou Curso Vago, segundo é destacado no primeiro momento histórico da EaD, analisado no Capítulo II.

III – incluir parcelas significativas da população nos processos de acesso e construção de conhecimentos e de bens culturais;

IV – respeitar a diversidade cultural e valorizar os diferentes saberes de pessoas ou de grupos sociais;

V – ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento socialmente produzido e a abertura de diálogo com culturas e saberes que formam a identidade individual e coletiva;

VI – garantir, por meio de processos interativos permanentes, a utilização de diferentes meios de comunicação e modalidades de mídias disponíveis que se apoiem, especialmente, nas telecomunicações e recursos computacionais, de modo a ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, propiciando aprendizagem e transformações nos níveis cognitivo, metacognitivo e de atitudes;

VII – garantir a avaliação de qualidade contínua e abrangente dos projetos de EaD;

VIII – incluir na carga horária de trabalho dos (as) professores (as) o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de EaD, desde que não sejam atividades; e

IX – respeitar, na preparação de material educacional, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.

O entrevistado G4 (2006) levanta uma interessante discussão sobre o distanciamento da Faculdade de Educação dos projetos de EaD, evidenciando, assim, uma sectarização das propostas de EaD dentro da universidade.

Quando tem esta produção, é sectarizada, pois tem o pessoal das engenharias elétricas, eletrônicas, computação etc., que desenvolvem plataformas de EaD, totalmente desvinculadas das FACES. Configuram-se projetos interessantíssimos lá, totalmente técnicos, e, portanto, não revelam o que defendem os autores da área, um ensino construcionista e, sim, uni-tecnicista, e, por outro lado, a FACES fica aquém desta discussão. Eles não têm uma roupagem pedagógica e nós não temos uma roupagem técnica (G4, 2006).

Destacamos o Ministério da Educação, seguido da Secretaria de Educação a Distância, que, observando essa relação problemática dentro das universidades públicas, liberou 50 vagas para professores de Educação a Distância, conforme a Portaria nº 854 de 7 de abril de 2006, na busca de contribuir para a superação dessa lacuna⁵⁷.

Na UFU, está prevista a contratação de um professor que estará alocado na Faculdade de Educação para área de Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (Educação a

⁵⁷ Ver Portaria 854 de 7 de abril de 2006, disponível em: <http://portal.mec.gov/arquivos/pdf/acs_port854.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2006.

Distância), segundo edital nº. 033 de 22 de maio 2006⁵⁸. Salientamos que, na UFU, esse profissional deverá ter como qualificação mínima graduação em Pedagogia ou Licenciatura, e, em qualquer dos casos, com Mestrado em Educação e pesquisa correspondente ao título de Mestre na área do concurso; ou Doutorado em Educação com pesquisa correspondente ao título de doutor na área do concurso.

Mas, mesmo diante desse “caos” que envolve descrédito, preconceito e ausência de estudos mais sistematizados em EaD dentro da UFU, podemos afiançar que a universidade tem uma presença significativa com a EaD no estado de Minas Gerais, a partir de sua participação em projetos de capacitação e formação de professores a distância, como o PROCAP e o VEREDAS.

Sobre a implantação do PROCAP na universidade, declarou o entrevistado G3 (2006),

Se percebermos o PROCAP, alguns rejeitavam o modelinho, porque era o modelo do PróQualidade, mas outros aproveitaram a oportunidade mesmo críticos, para fazer a diferença. No caso, por exemplo, do português, a proposta de ensino de português que vinha no PROCAP na primeira etapa era de Português tradicional, ensino de gramática, pela gramática e tudo mais. O grupo rejeitou veementemente isso e acabou fazendo uma proposta alternativa, de trabalho pelo texto, pela interpretação.

Por outro lado, cabe acentuar que os Programas de Capacitação de professores (PROCAP e PROCAP fase Escola Sagarana) e o Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD) tiveram grande importância para iniciar o amadurecimento dessas discussões no âmbito da universidade.

E, neste caso, o PROCAP foi uma preparação, e o outro, de formação dos gestores, o PROCAD, que possibilitou a aquisição desta cultura por parte dos professores. Quando começamos a trabalhar com o VEREDAS, ficou muito claro que grande parte dos professores que tinham vivenciado o PROCAP já encontraram uma sistemática de trabalho bem mais confortável. Quem não viveu o PROCAP teve dificuldades para se adaptar ao trabalho (G2, 2006).

⁵⁸ Ver Edital completo disponível em: <http://www.ufu.br/mestreduca/docs/Edital_033_2006%20_ConcursoP.doc>. Acesso em: 28 maio 2006.

Assim, houve maior facilidade para que a instituição aceitasse o desafio de participar do projeto VEREDAS⁵⁹, que se apresentou como uma oportunidade da universidade aprofundar mais as discussões sobre a EaD e, sem dúvida, prestar um relevante serviço para a sociedade local e da região.

A UFU, por sua vez, segundo destacam os entrevistados, revela grande preocupação em não fugir dos níveis de qualidade já alcançados no ensino presencial, neste sentido, informa G6 (2006) que, “... a UFU só participa deste tipo de projeto quando ela tem segurança de que é algo sério, que realmente vai trazer benefício, não só pra instituição, mas também para a sociedade de um modo geral.”

(...) a universidade pública, e aí eu posso dizer a UFU, ela sempre foi muito preocupada com qualidade. Então eu acho que não é sem razão esta resistência não. Acho que ela tem razão, e a universidade não pode irresponsavelmente aprovar tudo que vê não. Precisa analisar, precisa estudar. E, então, eu considero que isso é um processo natural (G6, 2006).

É oportuno considerar que esses projetos vêm sofrendo avaliações externas⁶⁰, e estes cursos, de capacitação e formação, estão apresentando um nível satisfatório de qualidade, e, portanto, alcançando seu objetivo, que é melhorar a qualidade da educação básica em Minas Gerais.

Existem já relatórios que mostram que os professores que atuam no Ensino Fundamental que passaram pelo PROCAP e pelo VEREDAS, qualitativamente, tornam-se sujeitos mais atuantes, com rendimento escolar verificados entre seus alunos mais elevados do que aqueles que não o fizeram. Então houve sim uma mudança de comportamento no que diz respeito aos cursos promovidos pelo governo estadual (G2, 2006).

Por fim, salientamos a fala de um entrevistado quanto da importância da universidade pública tomar para si a participação em cursos a distância e, por conseguinte, primar por uma prática qualitativa, principalmente.

⁵⁹ “... o projeto VEREDAS era organizado como um curso de formação superior de professores de graduação. Então você tinha três níveis ou dimensões de prática pedagógica. Neste sentido, o projeto era fundamentado na valorização dos saberes do professor. E, ao mesmo tempo era necessário ampliar estes saberes.” (G7, 2006).

⁶⁰ “É preciso avaliar, e avaliar de forma contínua a qualidade de ensino que temos oferecido nas universidades públicas, presencial e a distância.” (G7, 2006).

(...) só a universidade pública tem condições de entrar neste processo e garantir a qualidade, porque ela não tem uma lógica de mercado, então, se a universidade pública abdicar de utilizar linguagens de EaD, ela vai atrasar do ponto de vista de pesquisa, do ponto de vista de ensino e de extensão o uso destas linguagens. E, ao abdicar de fazer a discussão, ela vai fortalecer aquelas instituições que têm como objetivo único o lucro fácil (G7, 2006).

Quanto à democratização e à responsabilidade social

Outra categoria relevante sugerida pelos entrevistados refere-se, especialmente, ao assunto da democratização do Ensino Superior ou sua expansão, a responsabilidade social da universidade ou sua função social.

Segundo Sobrinho (2004) e Georgen (2000), essa discussão sobre a democratização e papel social da universidade perpassa pelo atual contexto paradigmático de que a sociedade vem sendo alvo. Isto provocando a necessidade de a universidade adequar-se à nova “tessitura” da sociedade, segundo Sobrinho (2004).

Desse modo, argumenta G3 (2006) que “... a universidade tem um papel social muito forte, pois, além de ela ter o papel de educar, desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ela também tem um papel social...”.

Diante desse contexto, ressalta, significativamente, que as instituições de Ensino Superior tornam-se alvo das políticas públicas que exploram essa relação:

Mas, considerando esse papel social, o Estado exige mais da sociedade, quando “quase obriga” a participar destes projetos. O Estado convida, e quase obriga, apesar de ser opcional, porque a universidade que fica de fora ela perde as oportunidades de publicação, de intervenção, de questionamento e até mesmo de aprendizagem. (G3, 2006).

Georgen (2000), nesse sentido, refere que a instituição universitária se vê à mercê desta situação, uma vez que é induzida a desviar suas funções para atender às exigências externas e carências sociais.

Por outro lado, conforme assevera G7 (2006) “... penso que nós, da universidade pública, temos uma obrigação, moral, intelectual e social com a garantia de acesso, permanência e terminalidade dos estudos nas universidades”. Nesse contexto, é que se faz relevante o uso da EaD, como forma de ampliar e dinamizar o acesso dessa formação em níveis universitário, como explica G5 (2006), “a EaD é uma forma de oferecer educação superior a uma parcela da população que, se não fosse assim, não teria acesso”.

Enxergamos, portanto, na EaD, uma ferramenta que nos permitirá vencer esse degrau de exclusão entre o Ensino Médio e Superior. Assim como poderíamos mencionar que, com uma ferramenta como essa, poderemos ajudar a superar outro degrau de exclusão. Este é aquele que se verifica entre o Ensino Fundamental e Médio. Considero que aí esteja um dos maiores problemas educacionais do Brasil. Dado que nós temos hoje 36 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, e isso demonstra as dificuldades que os governos terão, ao longo dos próximos anos, para conseguir ofertar Ensino Médio para essa massa humana que se encontra hoje no nível de ensino mencionado (G1, 2006).

Na expectativa de superar as carências sociais de acesso à universidade, G2 (2006) destaca a contribuição da “EaD [...] como mecanismo de inclusão e conquista de direitos”. E, assim, confirma as iniciativas do governo federal ao incentivar a EaD, “acredito também que é nesse contexto econômico, social e político que as iniciativas do governo federal são válidas, porque, sabidamente, faltam vagas no Ensino Superior” (G2, 2006).

Confirmando essa posição, observamos que G3 (2006) ressalta que “é importante, devido à possibilidade de inclusão”, e também,

(...) a EaD é importante, é relevante, é um poderoso instrumento de inclusão em um país continental como o nosso, em que temos que capacitar muitas pessoas. Só que atrelado a isso tem uma série de problemas, como posso pensar que vou capacitar o país inteiro sem gente, sem professor qualificado.⁶¹

Assim, o objetivo, segundo orienta G7 (2006), é:

(...) garantir que a maioria da população tenha acesso ao Ensino Superior. E, neste processo, é preciso usar a educação presencial e da EaD; é preciso avaliar a educação presencial e a distância, é preciso também que tenhamos

⁶¹ Nesta afirmação, novamente, podemos observar a preocupação apresentada pelos entrevistados em se ter profissional qualificado para atuar na EaD. E, novamente, remetemo-nos à Portaria 854 de 7 de abril de 2006, evidenciando a proposta do governo em relação à situação.

uma predisposição para garantir que todo aluno passe para o ensino, pela pesquisa e extensão (G7, 2006).

Sobre a participação da UFU nesse contexto, enfatizam os entrevistados que a instituição não pode ficar à parte dessa realidade, pois é:

(...) uma forma de caminharmos para que a UFU dê sua contribuição para minimizar esta carência, pois a disseminação de conhecimentos básicos em Ciências é condição necessária para o desenvolvimento econômico, sem prejuízo de reconhecer a importância das Artes e das Humanidades em geral (G1, 2006).

Justificando, acentua que, a princípio, precisa-se considerar que “há uma demanda por Ensino Superior não atendida”, como destaca G6 (2006), e, por isso,

(...) num primeiro momento, nós temos uma situação, um quantitativo bastante significativo de professores leigos, ou seja, professores que não têm a graduação em nível superior, dando aula, principalmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (G6, 2006)

Diante dessa realidade, G7 (2006) assegura ser a EaD uma forma de superar esta situação, quando ressalta que “... o uso da linguagem da EaD vem colaborar para que a universidade pública cumpra sua função social, no que diz respeito a colaborar com a formação inicial e continuada dos professores da rede pública” (G7, 2006).

Para exemplificar essa posição, G6 (2006) convida a fazer a seguinte reflexão, “vamos considerar Uberlândia, o curso de Pedagogia da UFU oferece 80 vagas anuais, quanto tempo a UFU levaria para qualificar os 610 cursistas que concluíram o Veredas?”.

Diante dessa imensa demanda de profissionais que necessitam da qualificação profissional, e das condições que a universidade tem, afirma G1 (2006) que

(...) vamos lutar para que a universidade dê resposta às necessidades da sociedade que nos custeia. Portanto, entendo que a Universidade acertou tanto no âmbito do projeto PROCAP [...], bem como do projeto Veredas, considero ambos os projetos como sucesso desta universidade.

G1 (2006) lembra, também, que:

(...) é nossa obrigação atuar em projetos de formação e capacitação de professores em serviço, tanto na modalidade presencial como a distância, porque isto estará fazendo com que a universidade cumpra uma de suas mais importantes missões, ou seja, auxiliar na necessária recuperação do ensino público nos demais níveis de ensino (G1, 2006).

Portanto:

(...) o compromisso da universidade é colaborar com a formação de professores das redes públicas, neste sentido, eu diria que há uma predisposição em participar destes editais, só que todas as vezes em que chegam estes editais, nós temos um conselho de extensão sobre a pertinência da universidade a participar dele ou não (G7, 2006).

Os entrevistados demonstram ter consciência em relação à importância social, cultural e política da instituição pública participar desses projetos que envolvem a formação profissional e a modalidade a distância. Advertimos ainda, sobre a importância de a universidade pública tomar para si a crítica fundamentada no sentido de promover um ensino de qualidade, seja este presencial ou a distância.

Destacou-se, também, a participação da UFU nos projetos de expansão do Ensino Superior promovidos pelo governo federal, em que foram evidenciadas duas frentes de atuação. A primeira frente refere-se ao programa de expansão de vagas das instituições federais realizado pelo governo Luis Inácio Lula da Silva. Neste projeto, a UFU estende-se para a cidade de Ituiutaba, o chamado Campus Avançado da Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Pontal.

O Ministério da Educação (MEC) acaba de confirmar, em Brasília, a implantação do Campus Avançado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no município de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro.[...] De acordo com o executivo, a Universidade está autorizada a contratar 40 professores imediatamente; abrir 15 cursos e disponibilizar vagas para três mil alunos. [...] e realizar o primeiro vestibular do campus no mês de julho (MOREIRA, 2006)⁶².

A segunda frente, por sua vez, refere-se ao Programa Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com a expectativa de articular e integrar o Ensino Superior a distância no Brasil. Tem por objetivo “... sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes as

⁶² MOREIRA, Gustavo. UFU implanta campus em Ituiutaba e vestibular será em julho. *Notícias Adufu*. 2006. Disponível em: <http://www.scriptor.com.br/system/show_materia.asp?id=12100>. Acesso em: 25 maio 2006.

políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil”⁶³.

O MEC lançou, em 20 de dezembro de 2005, um edital de 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 a Distância para a UAB. Nesse edital, a UFU inscreveu-se como Instituição Pólo/IP do Curso de Administração a Distância (chamado Projeto Piloto):

(...) não podemos nos furtar a utilização de mecanismo como EaD para enfrentar desafios como aqueles que nos propomos a enfrentar mais recentemente quando credenciamos a UFU no Programa UAB, cujo projeto piloto concentra 70% das vagas para tender à necessidade de capacitação de funcionários do Banco do Brasil (G1, 2006).

Ao ser escolhida como IP, isso:

(...) permitiu que a UFU instalasse, neste primeiro momento da UAB, pólos em sete cidades: Uberlândia, Araguari, Ituiutaba, Patos de Minas, Uberaba, Araxá e Ribeirão Preto (no estado de SP). No futuro, esperamos que a oferta de novos cursos de graduação a distância da UFU possa ser oferecida também nestes pólos, no sentido de aumentar a participação e a inserção da UFU na UAB (G1, 2006).

Essa iniciativa, confirma, segundo G1 (2006) que:

(...) a UFU vem fazendo sua parte, quando por exemplo adere ao programa de expansão do governo federal, e, cria o *campus* do Pontal em Ituiutaba, instalando ali 9 cursos de graduação que trarão o crescimento de aproximadamente 23% no número de alunos de graduação presencial da nossa universidade.

Diante das ações assumidas pelo Governo Federal, de democratizar e expandir o Ensino Superior, utilizando-se da EaD, espera-se apenas que tais iniciativas sejam regadas de uma proposta realmente socializante e qualitativa, a fim de que não haja, de fato, separação entre quem participa de uma universidade pública presencial e quem participa de uma universidade pública a distância.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *O que é a Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006. A propósito da fala do Secretário de Educação a Distância sobre a implantação da UAB ver vídeo disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/video/uab.wmv>>. Acesso em: 30 de abr. 2006.

Quanto à crise da universidade e ao financiamento

Segundo o que foi destacado nos estudos teóricos Santos (1994; 2004), Ristoff (1999) e Marques (2005), essa rearticulação da universidade pública frente às novas exigências sociais, vem, cada vez mais, evidenciando um contexto de crise dessa instituição.

Para o G7 (2006), a dificuldade em atender a toda a demanda por Ensino Superior recai como impacto dessa crise, “a instituição pública de Ensino Superior sofre uma crise e isso acarreta dificuldades em atender a esta demanda.”.

Historicizando a crise da universidade pública G2 (2006) cita que nos anos de 1980 a 2001 houve um grave processo de sucateamento e desvalorização do Ensino Superior, “... até o ano de 2001, somente nos 8 anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as universidades públicas federais perderam 74% de seus recursos de investimento.” (G2, 2006)

Na contramão da situação, acentua que o governo atual vem tentando recuperar as “perdas históricas”.

E recuperar uma perda, um atraso histórico como este não é uma coisa fácil, sabendo que existem também dificuldades muito sérias no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Então, eu entendo que a política atual vem fazendo um grande esforço e existe o reconhecimento da Universidade em relação a este esforço, apesar das críticas (G2, 2006).

(...) a universidade federal foi amplamente sucateada, [e,] estas pesquisas [anunciadas pelos] teóricos informam o surgimento do corporativismo exarcebado, inclusive com a criação de fundações prestadoras de serviço, que funcionaram durante muito tempo para complementar salário docente e de alguns técnicos administrativos. Então, o mecanismo da complementação salarial é algo que está posto numa conjuntura de sucateamento da universidade (G2, 2006).

Nesse sentido, percebe-se que, diante das crises que cercam a universidade, referidas por Santos (1994; 2004) – de hegemonia, de legitimidade e institucional e por Ristoff (1999) – financeira, de elitismo e de modelo –, a que mais foi discutida pelos entrevistados seria a crise financeira.

G5 (2006) esclarece que a “crise de financiamento atinge sobretudo os salários, e menos a pesquisa e demais setores da universidade”, mas que, por outro lado, esta situação leva a “... universidade a começar a abrir espaço para outras relações com a sociedade” (G4, 2006).

Dessa forma, apesar de todas as críticas ao governo Luis Inácio Lula da Silva, G1 e G2 (2006) reconhecem que:

(...) o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva recuperou em parte os investimentos e o custeio das Universidades Federais, *melhorando* assim a gravíssima crise que enfrentávamos no início do atual governo (G1, 2006, grifo meu).

Tenho crítica a fazer ao atual governo, mas não posso deixar de reconhecer que ele recuperou em muito o sucateamento a que fomos submetidos no governo anterior. [...] Mas não posso deixar de mencionar que as condições hoje são significativamente melhores quando do início de nosso mandato em dezembro de 2000 (G2, 2006).

Quanto à proposta de usar-se da EaD para superar a chamada crise de elitismo - democratizar o Ensino Superior, aumentar o acesso às universidades (Ristoff, 1999) -, há que se considerar que, para Lima (2004), esta será ainda uma proposta enquanto a população brasileira não tiver acesso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação/NTIC.

É bom levar em conta, também, que a EaD não pode configurar-se como sendo uma proposta de privatização do Ensino Superior público (LIMA, 2004) ou “...servir para que o Estado se abdique de financiar o ensino presencial” (G7, 2006).

(...) é preciso investimento no Ensino Superior, e este investimento envolve fortalecer os recursos humanos, ou seja, novas contratações, fortalecer a infra-estrutura física da universidade, abrir novas vagas, sem precarizar a situação do ensino, da pesquisa e da extensão (G7, 2006).

Quanto à participação da UFU no PROCAP e no VEREDAS, os entrevistados apontaram que a EaD “...desde que usada de forma consciente, é uma excelente forma de superar a crise de vagas na universidade pública” (G6, 2006). E, sendo assim, não indicaram razões para que essa participação não ocorresse.

Quanto às ações institucionais e às perspectivas

Neste eixo de análise, identificamos a presença de *quatro* fatores de discussão: um esforço da UFU em preparar-se para participar dos processos licitatórios; em contraposição a isto, observamos a crítica de alguns profissionais (especialmente docentes) quanto a essa participação; a discussão sobre a participação da PROEX/UFU na gestão destes projetos; e, por fim, o debate sobre a questão da autonomia da universidade ao participar de projetos propostos por outras instituições públicas.

Quanto à motivação institucional por participar dos programas, foi lembrado que o envolvimento da universidade a princípio partiu “... em consonância com a normatização do governo federal que cria esta possibilidade das universidades participarem da formação utilizando da linguagem de EaD, e, a partir disso, a UFU construiu sua política”⁶⁴ (G7, 2006).

Assim, “a partir dessa resolução, nós temos o direito de participar de concorrências públicas relacionadas com a formação via EaD (G7, 2006), e foi isso que aconteceu no âmbito da instituição.

Para além da regulamentação e/ou de ações normativas, há, segundo G3 (2006) interesses administrativos, políticos e institucionais. Considerando o fato de a UFU ter uma importância significativa na região onde está inserida, o Estado usa isso para “seduzi-la” a participar.

(...) se vocês ficarem de fora..., isso vai trazer investimento para a universidade, com esse recurso vocês vão poder comprar equipamentos, vai qualificar o corpo docente, vai abrir uma porta para outras coisas...congressos etc... (G3, 2006).

Destacou-se também, dentre os entrevistados, o fato de a

(...) universidade não pode[r] ficar à margem, porque se ela não fizer, alguém vai fazer. Se não for uma federal, será uma particular [...], outra universidade, porque quando vêm os programas institucionais, eles já vêm

⁶⁴ Ver Resolução nº. 01/2004, de 27 de fevereiro de 2004, do Conselho Universitário/UFU.

decididos, eles estão em busca de executores, já existe um pressuposto, uma proposta definida (G3, 2006).

Ainda segundo esse entrevistado, G3 (2006), há também a sedução de intervenção, ou seja, a instituição aceita participar só pela motivação de estar fazendo parte de algo em que se envolve teoricamente e tem a possibilidade de intervir.

A discussão acerca da participação com base em motivações financeiras dividiu os entrevistados entre aqueles que acreditam que a participação é exclusivamente no sentido de adquirir recursos financeiros e, com isso, equipar estruturalmente a universidade, e aqueles que asseguraram que a maior motivação é decorrente do fato de a UFU não ficar fora da discussão que envolve a temática formação de professores e/ou EaD.

Vejo muito as pessoas falarem que a motivação maior é a captação de recursos, porque nós sabemos que os recursos que vêm do governo federal mal dão para a manutenção da universidade, então, quando se pensa em desenvolvimento/expansão da universidade, praticamente, os recursos são mínimos (G6, 2006).

Sobre a arrecadação de recursos, salienta o fato de a UFU usar dos fundos para aplicar a altas taxas financeiras e reaplicar estes dividendos em projetos de benefício institucional.

(...) aplica sobre o financeiro destes projetos taxas percentuais que vão para um caixa da universidade e depois volta para a universidade como caixa para projeto de pesquisa, projetos de extensão etc. [...] é um percentual alto [...] então interessou muito à universidade também ter os recursos advindos destes projetos (G5, 2006).

Mas, por outro lado, argumenta G3 (2006) que isso é “ilusão”, porque quando do

(...) PROCAP, veio um dinheirão, para instituição e foi um impacto muito interessante, mas não é o que os administradores acham. É um recurso muito tímido pelo volume de trabalho que é gasto. A Universidade se desgasta muito, ela usa energia, espaço físico, equipamentos...tudo se desgasta. E, quando entramos neste projeto, nunca se fala em desgaste institucional (G3, 2006).

Desse modo, apesar de o discurso ser de que a motivação da universidade é a captação de recursos financeiros, G6 (2006) explica ir além e apontar outros focos motivacionais, como, por exemplo, a existência de grupos de pesquisadores que alavancam as discussões em

âmbito teórico e, também, a questão do “compromisso social” da universidade perante as crescentes exigências por uma formação em nível superior.

Há também que se considerar que os editais proporcionam aquisição financeira em *três* âmbitos: aquisição de TIC, complementação salarial para docentes e investimentos em pesquisas e infra-estrutura de um modo geral.

Eu vejo que estes editais eles contribuem para fomentar o aprimoramento tecnológico, para aprimorar a qualificação docente em relação a estas tecnologias, para atender demandas sociais internas contidas na legislação nos diferentes planos de desenvolvimento nacional (G2, 2006).

É interessante evidenciar, que, segundo afirma o entrevistado G2 (2006), as editais que primavam por oferecer à instituição recursos financeiros para constituição de infra-estruturas tecnológicas, hoje, não são mais tão comuns como foram na época do PROCAP, por exemplo.

Por outro lado, afirma G4 (2006) que:

(...) são esses recursos que pagam boa parte das despesas, de pesquisa, de congressos, reestruturação das faculdades, compras de equipamentos (computadores) etc., eis o interesse principal, naquele contexto. Se mudou, eu desconheço.

No que tange à possibilidade de complementação salarial docente, por meio das bolsas oferecidas, enfatizaram que a participação da universidade em projetos de EaD, a partir de processos licitatórios, se deve ao fato de que:

(...) os governos [...] decidiram, como não tem dinheiro para todos, lançar editais, e que vença o melhor. Então a busca por participação nestes editais, - eu quero ser muito claro - não é para ganhar dinheiro na universidade, nem para necessariamente para buscar suprir salários de professores como infelizmente já ouvi (G2, 2006).

E, especificamente quanto aos docentes, com o pagamento de bolsas:

Eu entendo que à medida que a universidade consiga ser reconstituída, e valorizada a função docente, este tipo de mecanismo tende a diminuir. Principalmente, se acontece como hoje, recurso público para financiamento de atividades como esta de EaD (G2, 2006).

Destacaram, também, que tanto docentes que participaram como tutores do PROCAP, quanto do VEREDAS receberam bolsas. E, apesar de, no PROCAP, a UFU ter desenvolvido

mais a função de gestor/acadêmico, as bolsas dos professores eram menores do que a do VEREDAS, em que a UFU trabalhou mais na operacionalização do projeto.

Os projetos são diferentes, e neste que tivemos mais trabalho, as bolsas eram menores. Mas, de qualquer modo, para os professores da universidade federal, se torna uma forma de complementação salarial importante, e que até me parece que contribui para sua permanência no sistema oficial, no sistema público de ensino. Porque é uma complementação salarial que agrega muito conhecimento para ele. Nenhum professor que entrou nos projetos, entrou só porque iria ter uma bolsa. Até alguns consideraram a bolsa muito pequena e se afastaram, em função de outras bolsas que tinham, CNPq, bolsas de pesquisa, que já são mais tradicionais (G5, 2006).

Ressalta ainda, o G5 (2006), que “... estas bolsas são necessárias também no sentido de que os professores trabalham além das 40 horas e desenvolvem um projeto interessante para a universidade”.

Se realmente há um complemento salarial para os professores, eu reconheço que ele é válido, porque no processo tanto do PROCAP e do VEREDAS, eu pude constatar docentes trabalhando fora de seu horário de serviço (G2, 2006).

Para além da questão de complementação salarial, “... acho que a universidade também enxerga isso, que é um benefício para os professores que se envolvem. Porque estão investindo na sua formação” (G2, 2006).

Já para aqueles que vêem a motivação ser decorrente do fato de a UFU não ficar fora da discussão, evocamos a fala do entrevistado G3 (2006), quando menciona que,

Essencialmente, acho que é pela oportunidade de captar recursos, para não ficar fora da discussão, e no fundo até para crescer...só que isso tudo também, na minha análise, acaba sendo um jogo de sedução e ilusão.

Em síntese, nessa discussão, acreditamos que há, como lembraram os entrevistados, um hibridismo entre as posições, uma vez que um mesmo entrevistado declarou ser por questão financeira, mas também pela oportunidade de participação e agregação de conhecimentos práticos sobre a EaD, como o G3 (2006). Portanto, essa é uma questão bastante aberta e passível de discussões e variados posicionamentos.

Nesse sentido, independente das polêmicas, afirmam os entrevistados que:

(...) a universidade tem que fazer sua parte para enfrentar os muitos desafios educacionais que são postos hoje a frente das instituições públicas na atual conjuntura. [...] a universidade precisa fazer sua parte no esforço que tem que ser muito bem dirigido pelos governos federal, estadual e municipais de recuperação do ensino público básico (G1, 2006)

(...) para a instituição, me parece sempre bom que ela desenvolva projetos com interesse público, para atender a uma comunidade, que sem esses projetos, provavelmente, não seria atendida, porque, veja, é um investimento do Estado, seja do governo mineiro ou do governo federal, na formação de professores, e este investimento é muito bom para os professores, porque conhecimento é algo que se dão, não tem como tirar. [...] A universidade beneficia uma comunidade importante, e ao mesmo tempo aprende a fazer uma coisa que não tem ainda competência plena pra fazer (G5, 2006).

Quanto à crítica de alguns profissionais docentes, a cada vez que a universidade se integra a um projeto como estes, PROCAP e VEREDAS, ela envolve um grande número de profissionais, sejam eles docentes ou técnicos; isso colabora, de forma significativa, para a formação de uma massa crítica em relação à EaD, que, na prática, percebe a importância e a qualidade de tais projetos.

Conforme destaca o entrevistado G1 (2006), essa resistência, ou paradoxo, no sentido de que, de um lado, a universidade se motiva a participar desses projetos, e, de outro, há um grupo que insiste em criticá-los, “... este paradoxo [...] tem mais a ver com a mudança de cultura que o ensino a distância vem trazendo, não só na UFU, mas em todas as universidades que têm experiência no assunto” (G1, 2006).

Além disso, vê nas críticas “... uma preocupação, por coerência de nossos docentes, com esta mudança de cultura. É óbvio que todos nós queremos ofertar ensino a distância com a mesma qualidade que já diferencia a UFU nos seus cursos de graduação” (G1, 2006).

Por outro lado, há também que lembrar que “... grande maioria da comunidade da universidade não tinha conhecimento pleno do que estava sendo desenvolvido no Brasil nestes termos.” (G2, 2006), e este desconhecimento provoca o conceito errôneo ou equivocado, aqui, por nós denominado pré-conceito. Por isso,

E, infelizmente, eu percebo na hora de apresentar, falar sobre EAD na universidade, dialogar, debater com os vários segmentos, você percebe ainda

este ranço que é muito mais ideológico do que efetivamente fundamentado em bases científicas e pedagógicas. Não existem provas de que os cursos presenciais sejam melhores do que os cursos a distância... (G2, 2006).

Partindo, porém, do pressuposto de que há um desconhecimento, as práticas, de participação em projetos como o PROCAP e o VEREDAS vão colaborando para que as críticas de cunho preconceitual sejam paulatinamente superadas.

Por outro lado, segundo afirma G7 (2006), "... as polêmicas nos ajudam a manter a luta pela qualidade do ensino". Isso, porque, de acordo com a análise G6 (2006) "... a questão da resistência é algo natural e até mesmo positivo, uma vez que das divergências e/ou contradições é que surgirá uma consciência sólida e confiável, capaz de promover uma educação de qualidade".

E, aos poucos, a universidade vai ficando assim interessada e com uma visão mais realista do que seja a EaD. Porque a visão realista é melhor que a visão laudatória. Também, que começa com aquele discurso de que a EaD é melhor do que tudo, pois não é. E, também um discurso preconceituoso que é o pior dos mundos. Na verdade é uma modalidade que tem problemas, que tem coisas boas, que se feita com seriedade pode chegar a resultados muito bons. Acho que aí é um ponto mais equilibrado (G5, 2006).

Assim, afirma G4 (2006) que "... dificilmente, esta contradição destes que concordam e que discordam deixará de existir. É saudável que ela exista".

Apesar da resistência existente, isso não impediu a implantação do projeto, partindo do princípio de que este tinha uma significativa validade social.

E, eu tenho uma outra certeza de que à medida que nós implementamos estes programas nós, tivemos muitos tutores, vários docentes da universidade, da ESEBA, da comunidade tiveram acesso a este processo. Dentro do Veredas, teve pessoas que escreveram os textos, materiais instrucionais e, com isso, nós estamos qualificando as pessoas (G2, 2006).

Quanto à alocação de projetos de capacitação/PROCAP e formação/VEREDAS na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis/PROEX, os entrevistados observaram que é preciso levar em consideração o processo histórico vivido pela UFU. A experiência de EaD da UFU inicia-se de fato a partir dos projetos do Estado de Minas Gerais, e, com isso, a instituição foi acumulando experiência em EaD.

G3 (2006) considera que a PROEX ter administrado o VEREDAS foi um grande equívoco,

(...) é um dos maiores erros que nós cometemos nos últimos anos. O PROCAP, desde o primeiro, ele nasceu na extensão porque era um processo de formação em serviço, horizontal. Professores de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª, ele não titulava, ele qualificava o professor naquilo que ele fazia (G3, 2006).

Apesar de entender que extensão deve compor praticamente todas as nossas ações, quer dizer, se você faz ensino você deve pensar na comunidade, se faz pesquisa tem que pensar na comunidade, na minha visão, esse programa Veredas foi abrigada na casa errada (G3, 2006).

Assegura, ainda, que não houve uma discussão no âmbito da UFU sobre a aceitação ou não do VEREDAS. O que de fato não aconteceu, segundo observa o entrevistado G1 (2006),

(...) a PROEX detinha um conhecimento, se não total, mas o suficiente para que nós aceitássemos o desafio do Projeto VEREDAS, cujo edital, quando lançado, obrigou-nos a uma resposta rápida. [...] Mas, aos poucos fomos contando com a ajuda da Pró-Reitoria de Graduação para a tramitação nos nossos Conselhos Superiores (G1, 2006).

Por outro lado, foi também considerado que o VEREDAS era um projeto que tinha início, meio e fim e, por ser entendido como sendo um projeto de prestação de serviço, ele também pode ser entendido como sendo extensão, segundo nos declarou o entrevistado G2 (2006), desse modo, “... neste contexto, [...], algumas universidades entendem assim que ele [VEREDAS] seria um projeto de extensão” (G2, 2006).

Também G6 (2006) entende que:

Se você considerar, pura e simplesmente, a modalidade, nível de ensino, se o VEREDAS é uma formação inicial, uma graduação, ela estaria ligada à Pró-Reitoria de Graduação, mas se você considerar que o VEREDAS e o PROCAP é uma forma também que a universidade se estende, se abre em um processo comunicativo com a sociedade, eu não vejo muito esta questão de porque que não pode ser extensão.

Historicamente, os entrevistados observaram que a razão da PROEX ter assumido a coordenação do VEREDAS deu-se, especialmente, pelo fato de esta Pró-Reitoria ser a única dentre as demais, inclusive, a de Pró-Reitoria de Graduação, ter acumulado um certo grau de experiência com o desenvolvimento do PROCAP I e do PROCAP – fase Escola Sagarana.

Como a extensão na UFU já fazia o PROCAP e tinha essa experiência, imagino que tenha sido isso que aconteceu. Muito mais por uma experiência da PROEX, do ponto de vista, de espaços conquistados... (G3, 2006).

Segundo G2 (2006), com isso, "... a PROEX alcançou uma infra-estrutura sem igual na UFU, para a EaD, a partir dos projetos de capacitação".

A Reitoria anterior tinha trabalhado o PROCAP e, quando nós entramos, estava em processo de preparação para o PROCAP II. E, as pessoas que trabalha, que tinham vivência com a EaD estavam sediadas neste projeto (G2, 2006).

Nesse sentido, retomando a questão do sucateamento da universidade decorrente da crise financeira, naquele momento, era mais viável contar com um espaço que já apresentava uma infra-estrutura física e de pessoal condizente com as exigências da SEE/MG.

Segundo G2 (2006), a equipe da administração superior avaliou que a PROEX teria melhores condições de desenvolver o VEREDAS. Portanto, em um primeiro estágio, o projeto Veredas foi discutido e aprovado na FAGED⁶⁵ e, segundo, "... o projeto VEREDAS foi alocado na Pró-Reitoria de Extensão, porque, naquele momento, era a Pró-Reitoria que tinha maior experiência na execução, no desenvolvimento de projetos de EaD" (G7, 2006).

(...) a Pró-Reitoria já tinha desenvolvido o PROCAP I, PROCAP II, ela já tinha desenvolvido outros projetos de EaD. Então, em função disso ela foi criando uma infra-estrutura necessária para a realização da EaD. O que implica redes, portais, formação de recursos humanos – no ponto de vista técnico – os nossos técnicos administrativos uma parcela deles são capacitados para desenvolver a EaD (G7, 2006).

(...) a Extensão já tinha construído uma logística, já tinha uma experiência anterior - o PROCAP foi uma experiência preparatória, transitória – entre algo presencial e algo a distância, foi uma forma que a universidade teve para estar estreitando laços com a SEE, mostrando mais seu potencial (G6, 2006).

Apesar dessas considerações sobre o fato de a PROEX ter assumido a condenação do projeto, cabe também destacar que, em uma outra perspectiva, a PROEX não trabalhou isoladamente, recorrendo sempre às demais unidades acadêmicas. Deste modo, a PROEX foi

⁶⁵ "Neste momento, houve também um pedido da Prefeitura Municipal de Uberlândia para iniciar um projeto semelhante ao Veredas, então chamado de Projeto Cerrado. Diante desta situação, a FAGED decidiu por aprovar o VEREDAS e também o CERRADO. No caso do curso da prefeitura, houve uma decisão de que a própria faculdade tentaria fazer seu próprio modelo." (G2, 2006)

indicada para analisar a viabilidade do projeto. E, para tanto, recorreu à FACED, portanto, podemos asseverar que, “... no início do processo, durante toda a discussão a Pró-Reitoria de Graduação sempre esteve presente no projeto” (G2, 2006).

(...) o VEREDAS, como era uma prestação de serviço, e a FACED fez a análise do mérito, entenderam que era um programa avançado de que seria interessante para a universidade, então, a partir daí, a FACED fez todos os encaminhamentos para preparar o curso Veredas e fazer os encaminhamentos devidos para as devidas Pró-Reitorias, como de fato aconteceu (G2, 2006).

Cabe ressaltar, assim, que houve, sim, uma participação efetiva da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, pois “... o que ela tinha que fazer era aprovar o curso, e isso aconteceu” (G2, 2006).

Então é importante esclarecer que o projeto estava alocado na Pró-Reitoria de Extensão, mas era um projeto da FACED e toda a parte pedagógica estava a cargo dos docentes da UFU. Agora a administração ficou a cargo da PROEX (G7, 2006).

Do ponto de vista da lógica interna talvez não fosse o ideal, mas do ponto de vista da história, me pareceu bastante lógico, que acontecesse deste modo (G5, 2006).

Para além desses posicionamentos, se o programa deveria ou não estar sob a égide da PROEX, ou se foi ou não correta a decisão, é chegado o momento de analisarmos as implicações sociais e políticas que isso acarretou, levando o projeto a ter ou não êxito. E, nesse sentido, é preciso levar em conta essa divisão entre pró-reitorias é apenas uma questão política, porque, na verdade, para G6 (2006), quem desenvolveu o VEREDAS foi a UFU.

Acho também que esta divisão é só política, é só funcional no sentido de dividir as ações que a universidade está fazendo, porque eu acho que quem está oferecendo o VEREDAS é a universidade, e ela é uma, não vejo muito esta luta que tem pelo poder, porque, na verdade, a universidade, ela deve trabalhar com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (G6, 2006).

Então, pra mim, quem realizou o VEREDAS foi a UFU, e acho que todos contribuíram, todas as pró-reitorias, elas estiveram integradas, porque o VEREDAS não se fez sozinho, simplesmente, a PROEX por condições favoráveis no momento e por estar mais engajada com a EaD, porque já estava estudando isso a mais tempo. Mas quem fez o Veredas foi toda a UFU e foi muito feliz por ter aceitado, aprovando este curso, embora tenha

demorado muito, porque o Veredas começou em 2002, foi autorizado pelo MEC em 2002 e, a UFU só veio autorizar/aprovar em 2005⁶⁶ (G6, 2006).

Faz-se importante considerar, também, que PROEX, PROGRAD, PROPP e demais instâncias caminham para uma certa unificação/integração. Isto porque, na verdade, todas trabalham em prol da qualidade e efetivação do processo educacional.

(...) integrar, tomar decisão conjunta, parece importante. E, quando se fala em modalidade de EaD, parece impossível não ser integrado, esta é uma modalidade, e aí, independentemente, se você está fazendo extensão, graduação ou pós-graduação, ou pesquisa, a modalidade pode ser empregada (G5, 2006).

Por fim, lembra o entrevistado G1 (2006) que:

Agora estamos concentrando as atividades de ensino a distância de graduação na Pró-Reitoria de Graduação, atividades a distância de extensão na Pró-Reitoria de Extensão etc., ou seja, estamos corrigindo o rumo que fomos obrigados a adotar naquele momento que para entrarmos no Veredas e cumprirmos os prazos do edital então lançado, tivemos que nos socorrer da excelência já instalada na PROEX (G1, 2006).

Quanto à discussão sobre a autonomia da UFU ao participar desses projetos propostos por outras instituições, como no caso do PROCAP e do VEREDAS, da Secretaria Estadual de Educação/SEE, recai sobre como foi estabelecido o sistema de pareceria.

Enfatizamos, a princípio, que, para Lima (2004) e Marques (2005), é necessário ter bastante coerência quando a instituição pública de Ensino Superior se condiciona a assinar tais contratos de parcerias. Isso porque, para Lima (2004), diante da atual reconfiguração do Estado está implícita uma estratégia de privatização da educação. E, para Marques (2005), essas parcerias perpassam por mecanismos de flexibilização das relações institucionais, permeados pelas políticas de descentralização/desconcentração.

No que tange à fala dos entrevistados, G2 (2006): “...estas parcerias estão sendo feitas sempre nesta perspectiva de aprendizagem mútua, buscando a garantia da autonomia de cada instituição e a qualidade do ensino ofertado”.

⁶⁶“Quanto à demora por aprovar o VEREDAS, isso pode ser pelo fato de que a UFU não tinha uma discussão mais profunda sobre política de EaD. E, pós Veredas, certamente a UFU passou a ver a EaD com outro olhar” (G6, 2006).

G5 (2006) argumentou que para a UFU:

(...) foi importante estar em projetos em parcerias, ainda me parece importante estar em projetos em parcerias, para você acumular conhecimentos, saber o que está fazendo, vencer preconceitos, para daí você ter condições de propor projetos integralmente (G5, 2006).

Esse esforço da UFU de “... dialogar com diferentes comunidades, mantendo sua autonomia didática, política, financeira”, em momento algum, trouxe prejuízos para a universidade.

Então a UFU vem tendo uma relação de encontro de duas instituições autônomas. Neste sentido, foi muito interessante o que aconteceu no PROCAP II e no VEREDAS. A UFU não subordinou-se a estes órgãos, mas ela teve uma relação marcada por duas instituições autônomas (G7, 2006).

De acordo com Manual da Agência de Formação/VEREDAS, as parcerias com as instituições de Ensino Superior destinam-se a implementar o curso, a diplomar os alunos que cumprirem todos os requisitos do curso e a participar do Fórum das Agências de Formação (VEREDAS, 2002a, p. 11).

Sendo assim, é possível ponderar que o sucesso depende do tipo de parceria, ou seja:

(...) a parceria tem que ser sempre uma troca. O que a UFU tem a oferecer e o que ela tem a ganhar na parceria. E esta lógica é que tem ser medida. Se nós temos alguma experiência acumulada em recursos humanos, e alguma experiência em software, alguma experiência em administração tecnológica, nós temos que fazer parceria com quem tem muito mais experiência. E, aí, não adianta, você fazer um projeto junto, você troca experiência, então todo mundo sai ganhando (G3, 2006).

(...) parcerias são muito positivas. Pela questão da interlocução, dos contatos, deste abrir-se para outras instituições, para a própria sociedade. O que precisa se cuidar nisso é pegar projetos que tragam retorno institucional, não estou falando econômico, e sim institucional, que envolva a questão econômica, mas que envolva a pesquisa, o escoamento de pesquisa, de produção docente (G4, 2006).

(...) primeiro, é importante saber onde ceder, é importante uma relação de confiança, e você tem que saber trabalhar colaborativamente (que é o mais difícil!), porque eu posso ter uma relação de confiança, até posso ceder, mas, na hora de produzir colaborativamente, quer dizer eu escrevo um texto, a outra instituição vem diz que está errado, tira do ar... coloca outra. Saber recuar, saber ceder e saber produzir colaborativamente acho que é o grande desafio (G3, 2006).

Nesse sentido, é possível, de acordo com o entrevistado G1 (2006), perceber:

(...) o tamanho do desafio que nós devemos enfrentar e não há porque enfrentá-lo sozinhos. A UFU pode e deve estabelecer relações de parceria com outras instituições públicas e privadas mantendo porém a sua condição de interlocutora privilegiada junto ao governo federal e ao MEC, como instituição pólo, para que possamos ajudar na formação de professores a distância, sempre naquela diretriz que a universidade deve fazer sua parte na luta pela recuperação do ensino público no Brasil (G1, 2006).

Por fim, o trabalho em parceria, segundo explicaram os entrevistados, é mais um privilegiado momento de aprendizado mútuo e não significa que uma instituição deve perder sua autonomia frente a outra parceira. Ressaltaram, também, que:

Eles saem ganhando porque nós somos uma universidade forte e reconhecida, os parceiros. E, às vezes, nós fazemos parcerias com faculdades importantes. No PROCAP nós fizemos parceria com UFJS e outros federais. E, agora, no VEREDAS, uma parceria com a UFMG, que é uma faculdade bastante importante, no cenário brasileiro de pesquisa e de ensino, a UFMG sempre está entre as cinco. É um pessoal com o qual nós temos muito a aprender (G5, 2006).

De um modo geral, diante de todos esses pontos de envolvimento da universidade em projetos de EaD, percebe-se que a motivação maior está realmente na expectativa de expandir a universidade, e, assim, ampliar o olhar sobre outras formas de educação, para com isso, manter consigo o compromisso de possibilitar maior universalização, uma vez que a forma tradicional como ela atua é bastante seletista e elitista. Talvez não por querer, mas por ser uma questão cônica, financeira, prioridade, histórica.

Diante de todas as posições assumidas pelos entrevistados, apesar de perceber que existe quem acredite que, em relação à EaD, na UFU, não houve um avanço e, que a instituição perdeu a chance de aprender com as experiências vividas. Houve também, quem apontasse significativas mudanças para o desenvolvimento futuro dessa modalidade educacional na UFU.

Estamos, ainda, vivendo um período muito importante, em que está em destaque a reforma administrativa e universitária. Portanto, tais fatores estão:

(...) pesando na constituição e consolidação de uma política para EaD. A UFU está construindo, de alguma forma, a infra-estrutura para isso. E a PROEX está contribuindo. Então, é uma questão de tempo (G2, 2006).

Nesse sentido, há que se considerar que, de acordo com o entrevistado G7 (2006):

(...) a EAD está avançando na universidade, estamos avançando o bonde da história . Porque teve e está tendo recursos públicos para viabilizar este tipo de tecnologia e, acredito que o governo tenha acelerado em relação às suas políticas.

G7 (2006) afirma, também, que a universidade pública não pode abdicar de sua condição de propor projetos e trabalhar nas diversas vertentes que a educação oferece, uma vez que há uma demanda muito grande de pessoas fora da universidade pública e é necessário cuidar desta deficiência.

Diante dessa necessidade de se propor projetos, sobressaem os estudos efetivados por uma comissão na universidade, cujos resultados sugerem, segundo G1 (2006), que “... a UFU prioritariamente devesse implementar os seguintes cursos de EaD: licenciaturas em Biologia, Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental, Física, Matemática, Pedagogia e Química”. E, nessa perspectiva, “... estamos trabalhando no âmbito do PróLicenciatura para implementar dois destes cursos, Biologia e Química, dentro dos próximos meses” (G1, 2006).

Observa-se que esse projeto destina-se à formação de:

(...) professores do Ensino Médio, onde estamos, além de qualificando professores para o ensino a distância, estamos também ensinando, aprendendo a desenvolver materiais instrucionais digitais para serem utilizados dentro da sala de aula (G2, 2006).

As discussões acerca da necessária implementação de um Núcleo de EaD/NEAD, para a Universidade, evidenciaram que, apesar de os entrevistados acreditarem que um núcleo é importante o desenvolvimento da EaD na UFU, vêem também que não é indispensável.

(...) a idéia de um Núcleo de EaD faz parte da necessidade de atender uma questão que está no estatuto e no regimento da universidade, que é institucionalização a EaD. Então existe uma proposta preliminar de um Núcleo de EaD (G2, 2006).

Por outro lado, destacam que “... não sei se somente um NEAD seguraria isso, porque um núcleo por si só não consegue fazer muita coisa.”. Para além do núcleo, “... é importante

que a universidade profissionalize sua atuação de EaD” (G5, 2006) – independente se for por meio de um núcleo ou não.

Partindo do suposto de que a função de um núcleo é “...coordenar, formalizar, orientar, estruturar uma política que alavanque o desenvolvimento da EaD” (G2, 2006).

Quando se pensou em um núcleo de EaD na instituição, era um núcleo interdisciplinar que tivesse pessoas das artes, tecnologias, educação, letras... que pudessem promover discussões e fornecer elementos para que as ações pedagógicas tivessem guaridas. Assim, neste núcleo, reuniriam-se profissionais das diferentes áreas e portanto, formaria uma equipe interdisciplinar. E, sua função seria a de induzir ações para EaD. Isso, ainda em 1992, e, até hoje não saiu do papel (G3, 2006).

(...) a idéia do núcleo era de promover uma entidade congregadora, a partir da qual se multiplicassem as ações, mas não coordenaria as ações. Eu entendi que ofereceria apoio para. Isso não aconteceu. As ações começaram a pipocar de maneira induzida, com foco, começo, meio e fim. O núcleo foi ficando meio de lado. Eu acho que um núcleo tem papel sim (G3, 2006).

Diante do papel importante que um núcleo poderia vir a desenvolver, salienta o fato de que, a partir deste, haveria uma construção sólida das histórias de EaD da UFU, e, portanto, estas não se perderiam tão facilmente nas diversas áreas que são desenvolvidas, por não ter um arquivo histórico sobre essa evolução.

Para além desta discussão, observa-se de forma coerente e sistematizada que há na instituição profissionais que buscam estudar e discutir a EaD:

Nós sabemos que, embora a UFU não tenha abraçado muito esta questão da EaD, nós temos muitos profissionais, pesquisadores que estabelecem uma discussão muito boa sobre. Então, na verdade, não são todos que seguem as mesmas coisas, nós temos pesquisas muito diferentes. Aqueles que estão pesquisando na área, ou pró ou contra, são aquelas pessoas que se associam a idéia para levá-la a diante, ou se não para dizer que o caminho não é esse e indicar outros caminhos (G6, 2006).

Por fim, destaca-se que qualquer perspectiva deve levar em conta a questão dos recursos financeiros para financiar qualquer projeto. Deste modo, para G4 (2006):

O único entrave que vejo é a questão de recurso, porque estes projetos não ficam baratos, é a questão de viagem, de material que tem que produzir, de infra-estrutura, de recursos para compra de materiais, de traslado de cursistas, bolsistas etc.

Há de ponderar também que:

(...) o amadurecimento para a EaD de que os projetos aos quais estamos juntando a colaboração da UFU, oriundos de outras esferas, como o MEC e SEE, propiciarão que a UFU em outro momento possa propor projetos genuinamente gestados pela própria instituição (G2, 2006).

A UFU pretende vir a ser uma universidade “bimodal” dentro dos critérios que caracterizam as universidades que ingressam a EaD (G1, 2006).

A UFU já implementa a educação presencial e está começando a implementar educação semi-presencial ou a distância. E, é obvio que, com nossa experiência, que, por enquanto, ainda não nos permite dizer que temos por completo o escopo necessário para oferta de cursos a distância, nos permitirá que a UFU possa propor projetos genuinamente gestados na universidade (G1, 2006).

Mesmo assim, com perspectivas de que, em pouco tempo, a universidade venha a implementar mais efetivamente cursos na modalidade a distância, o entrevistado G3 (2006) acredita ainda demorar um pouco a proposição de projetos de EaD pela UFU.

Eu mesmo adoraria fazer isso aqui. Mas não há eco. Acho que vamos caminhar para experiência isoladas em disciplinas, em cursos de especialização, acho que isso talvez em médio prazo. Mas como curso de graduação, totalmente a distância, com iniciativa da UFU, nascido, pensando e criado aqui dentro, acho que ainda vamos demorar (G3, 2006).

O entrevistado G2 (2006) ressalta, ainda, que, não vê a UFU como mera executora dos projetos, uma vez que destaca que há a participação de uma equipe da universidade que sempre está reunida com os parceiros propositores do projeto. E, neste momento, em especial, com a presença da UFU no projeto financiado pela FINEP – O Programa de Formação de Professores das Redes Públicas –, a instituição está participando da produção de materiais instrucionais. Portanto, a proposição de projetos pela UFU, já é uma realidade.

Uma das nossas reivindicações para a comunidade universitária é que ela comesse um processo de abdicar de ser mera executora de projetos de educação a distância, para ser criadora, gestora, que pudesse ter seus projetos prontos (G7, 2006).

A UFU já apresenta condições para isso. Por outro lado:

(...) acho que tanto a UFU pode fazer alguma coisa proposto por outra instituição, e, acho isso interessante, porque a UFU não pode negar saber dos outros, os saberes são válidos e precisam ser considerados. E acho que ela como uma instância que trabalha com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ela tem compromisso de propor ações, e também tem potencial para isso (G6, 2006).

No entanto, apesar de reunir uma certa experiência em desenvolver projetos de EaD, observamos uma falta de unicidade nessas experiências, talvez, pela ausência de um NEAD, ou por falta de investimentos ou recursos financeiros ou, quiçá, por falta de iniciativa de seu corpo gestor e docente.

Entendemos que tal percepção expressa bem o atual dilema da universidade em relação às perspectivas da EaD como modalidade de formação de professores: ser mero executor de projetos educacionais idealizados por discursos e práticas externos à instituição ou assumir para si a autoria de projetos que confirmem sua identidade e finalidade histórica, ou seja, a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...o paradigma da tecnologia da informação e baseado na flexibilidade. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes [...] a flexibilidade tanto pode ser uma força libertadora como também uma tendência repressiva, se os redefinidores das regras sempre forem os poderes constituídos...

Manuel Castells

Com base no quadro das reformas educacionais brasileiras, ocorridas a partir dos anos de 1990, que significaram muitas transformações nas políticas oficiais de formação e capacitação de professores, o objetivo desta dissertação foi analisar a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia em programas estaduais de formação de professores, na modalidade a distância – com destaque para o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP fase Escola Sagarana, e o curso VEREDAS – Formação Superior de Professores.

Os discursos e as ações da Reforma Educacional visam, em última instância, à mudança social no sentido do progresso e melhoramento – que significa a exigência externa pela formação do cidadão adequado a um tipo de modernização que pressiona as instituições escolares a reformas internas (POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 1996). Segundo essa abordagem, o Estado, as instituições escolares se relacionam em colaboração por meio de ligações de poder, tendo em vista as reestruturações necessárias ao progresso social.

A perspectiva da modernização neoliberal, no contexto da “sociedade do conhecimento”, das tecnologias de informação e comunicação e da redução do Estado, tem se dado de acordo com tendências internacionais que têm interferido nas políticas públicas dos países periféricos ou em desenvolvimento para a reforma do Estado, da Educação e da Formação dos profissionais da educação (MARQUES, 2000; 2002), que passam pela reforma

das instituições de Ensino Superior, como agências de formação, em geral, e de professores e dirigentes, em particular.

O sentido é a qualificação (qualidade) da Educação Básica, mesmo que com o sacrifício das condições – sobretudo de financiamento, do Ensino Superior público. Principalmente das universidades, que precisam contribuir para a qualidade da formação dos profissionais da educação e, em consequência, das escolas e da gestão escolar e do ensino-aprendizagem.

A inserção das universidades nas reformas fundamenta-se em, pelo menos, dois fatores, que constituem as crises da universidade (SANTOS, 1994; 2004 – RISTOFF, 1999): a responsabilidade social (ligada às crises de legitimidade, de hegemonia, de elitismo) e a necessidade financeira (ligada as crises de financiamento e de modelo).

A inserção das escolas de Ensino Superior e de Educação Básica nas reformas fundamenta-se, também, no fato de que as reformas educacionais agrupam-se em dois conjuntos de ações: no campo das mudanças administrativas ou de gestão educacional e no campo curricular (MATTOS & PEREZ, 2001). São estas tendências que justificam as ações de formação e capacitação dos profissionais da educação (dirigentes e professores) por meio de programas ou projetos de formação inicial e continuada de professores em exercício, na modalidade a distância – como é o caso do PROCAP fase Escola Sagarana e o curso VEREDAS – Formação Superior de Professores (ambos os programas, iniciativas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

A inserção da Universidade Federal de Uberlândia em programas de formação de professores na modalidade EaD tem acontecido – com ênfase no PROCAP II e no VEREDAS – de acordo com as tendências internacionais e nacionais, e tem como marco as políticas educacionais implementadas a partir da LDB n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996: a) a

formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, passa a ter muita importância; b) a formação continuada de professores em serviço pela EaD torna-se extremamente relevante; c) a participação das instituições de Ensino Superior, e também das universidades passa a receber muita atenção, por serem agentes para a correção dos problemas sociais (POPKEWITZ, 1997); d) as instituições têm de competir entre si para a inserção nos programas de formação de acordo regras do mercado.

O paradigma neoliberal das reformas, expressos na LDB, é marcado tanto para o Estado, para a educação escolar, como para a profissão pelas ações ligadas à flexibilização (MARQUES, 2000; 2002), pela descentralização (MATTOS & PEREZ, 2001), pela democratização e pela autonomia das instituições escolares – tudo baseado no argumento ou na retórica da qualidade.

Como depreendemos, a inserção da UFU no PROCAP fase Escola Sagarana e no VEREDAS – Formação Superior de Professores, pela análise das percepções dos gestores da universidade envolvidos nos respectivos programas?

Há uma comprovada experiência institucional acumulada na EaD que se quer valorizar. De acordo com os documentos institucionais analisados, observa-se um otimismo educacional que se expressa nos esforços pela inserção da universidade nos programas, que se articula, de alguma forma, com relação ao ensino, extensão e pesquisa. Estas características da instituição – experiência e otimismo institucional – fazem parte das motivações para a inserção da UFU nos referidos programas.

Das percepções dos gestores, podemos inferir, entretanto, outros aspectos importantes, que funcionam como situações e colaboram para entender a inserção da UFU no PROCAP fases Escola Sagarana e no VEREDAS – Formação Superior de Professores, que sintetizaremos a seguir:

a) a relação entre qualidade e formação de professores

Os gestores tendem a assumir a necessidade de qualificar a Educação Básica por meio da formação de professores e, conseqüentemente, pela melhoria do ensino. Assim, valorizam ambos os programas; entretanto condicionam a sua qualidade e a sua validade dos mesmos pela articulação entre teoria e prática, pela coerência entre exigências tecnológicas e condições reais das escolas; pelo suposto de que a EaD não deve ser sinônimo de baixa de custos e qualidade na formação/capacitação, em termos de “barateamento da educação” – o que não combina com a lógica crítica da universidade, que se opõe à lógica do mercado. Daí a relevância de assegurar o espaço de atuação da universidade pública nos programas de EaD e de garantir, na própria universidade, os espaços de discussão acerca dessa modalidade educacional. Assim, podemos concluir que há diferentes concepções de qualidade – a das políticas educacionais e a da universidade.

b) a relação entre democratização e responsabilidade social

Da mesma forma, tanto nos referenciais teóricos analisados quanto nas percepções dos gestores a responsabilidade social da universidade é ressaltada, sobretudo, no que se refere à democratização, ao acesso ou à inclusão tanto na educação superior como na educação básica.

Porém estes princípios – democratização e responsabilidade social –, tendem a ser distintos da perspectiva das políticas educacionais. Na perspectiva da universidade, questões como pesquisa associada ao ensino, à valorização das humanidades simultaneamente à formação profissional associada à economia são importantes quando se trata da formação de professores a distância. Além disso, democratização e responsabilidade social da universidade são associadas a percepções otimistas, quanto ao atual processo de expansão institucional da UFU.

c) a relação entre a crise da universidade e o financiamento

Há um consenso nas percepções dos gestores, com destaque para a crise financeira, acerca do sucateamento a que a universidade vem sendo submetida – sobretudo, para os professores universitários, com ênfase de seu agravamento nos governos de Fernando Henrique Cardoso e sua evidente recuperação na atual gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Há, assim, segundo essas percepções, dificuldades de atender às demandas no contexto da crise de financiamento.

Assim, os programas de EaD não devem servir ao aprofundamento da crise financeira, mas podem servir, inclusive, para sua superação, desde que – como no caso do PROCAP fase Escola Sagarana e do VEREDAS Formação Superior de Professores –, a EaD seja usada conscientemente. Entretanto, para nós, essa relação apresenta-se de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que os gestores evidenciam o sucesso dos projetos, indicam a existência de concepções contrárias ao desenvolvimento da EaD.

Em síntese, entendemos que os *três* aspectos anteriormente apontados nas percepções dos gestores envolvidos no PROCAP e no VEREDAS são mais bem delineados nas percepções sobre as ações institucionais e as perspectivas da UFU em relação à EaD. Estas, como vimos, remeteram-nos a *quatro* questões principais: os esforços institucionais para a participação nos programas; as críticas à participação nos programas por alguns gestores; a discussão sobre o *lôcus* institucional da gestão dos programas; a consideração sobre a autonomia da universidade em relação aos projetos.

Esses aspectos indicam a presença de paradoxos e desafios em relação a EaD na formação de professores, sugerindo ampliação de espaços institucionais na UFU para debates, estudos e pesquisas que envolvam todos os seguimentos da universidade. O sentido seria definir, de dentro da instituição, o seu projeto de EaD, construído de modo a fortalecer a prerrogativa da autonomia didática, político-administrativa e financeira.

À guisa de conclusão, fazemos nossas as palavras de PRETO (1999, p. 83):

Estas reflexões procuram dar conta de um processo em andamento. Tenho acompanhado e vivenciado a existência de espaços para correções de rota nestes projetos. Lamentavelmente, eles estão sendo tocados sem o grande envolvimento das universidades públicas que muito tem refletido sobre estas temáticas. Existe hoje, no país, uma massa crítica razoável de pesquisadores e pesquisas que já apontam alguns indicadores sobre o tema. Caberia ao governo fazer um esforço de articulação destas diversas vertentes, incorporando as críticas, de forma a corrigir a rota destes projetos e, de fato, construir um *caso de sucesso* na educação brasileira. Não apenas nas palavras e nos números, mas na prática, atuando no país como um todo, que clama por transformações estruturais em diversas áreas. Este é, sem dúvida, o nosso grande desafio e estas novas tecnologias de comunicação e informação podem vir a se constituir em importante elemento destas transformações se pudermos vê-las em outra perspectiva que não a de simples instrumentos metodológicos mais modernos e que podem ser implantados de forma isolada e desarticulada, mantendo as crianças, jovens, adolescentes e professores como mero consumidores de um conhecimento pronto que passa agora a circular e ser entregue via as ditas novas tecnologias. Em oposição a isso, se pensamos nas tecnologias a serviço da produção de conhecimento e de cultura, podemos pensar na inserção do país no mercado mundial dito globalizado, numa outra perspectiva. Uma perspectiva de efetiva cidadania.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov & NEDER, Maria Lúcia Cavalli. O projeto de educação a distância da Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade. In: _____. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., 1996. p.120-124.

BARCIA, Ricardo & VIANNEY, João. Pós-Graduação à distância – a construção de um modelo brasileiro. *Estudos Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Brasília: ano 16, n.º 23, nov., 1998. p. 1-25.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. In: _____. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004. p. 1181-1201.

_____. (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, Robert C. & BILKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *O que é a Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

_____. *Portaria Ministerial n. 854 de 7 de abril de 2006*. Autoriza Contratação de Professores para área de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov/arquivos/pdf/acs_port854.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2006.

_____. *Portaria Ministerial n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/portariamec>>. Acesso em: 14 jan. 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais*. Brasília. 2005.

_____. *Ministério da Educação*. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentacaoEAD.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. *Ministério da Educação*. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/organiza/default.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. *Ministério da Educação*. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/seed/proformacao.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. *Ministério da Educação*. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. *Decreto – Lei n. 2494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2494_98.htm>. Acesso em: 20 jan. 2002.

_____. *Portaria Ministerial n. 301*, de 7 de abril de 1998. Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2002.

_____. *Pano Nacional de Educação*. Lei 10.172 de 2001. 98p. Disponível em:
<<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2006.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira dos. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: _____. SGUISSARDI, Valdermar (org.) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CUNHA, Conceição Maria; VASCONCELOS, Juliene Silva. A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *Horizonte Científico*. Uberlândia, v.3, ISSN 1808-3064, p. 1-29. Disponível em:
<<http://www.propp.ufu.br/revistaeletroncia>>. Acesso em: 24 jan. 2005.

GEORGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: _____. SANTOS FILHO, José Camilo & MORAES, Silvia E. (orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras: FAPESP, 2000. p. 101-161.

GIUSTA, Agneta da Silva & FRANCO, Iara Melo (org.). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

HYBNER, Eduardo. Educação à distância: As universidades virtuais aumentam opções de cursos. *Folha de São Paulo* / Caderno Informática/Telecomunicação 19/10/2000 (quinta-feira).

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da Educação Superior no Governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de Ensino Superior à ordem do capital?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/gt11/t119.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2005.

LÜDKE, Menga & BOING, Luis Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalização Docente. In: _____. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./ dez., 2004. p. 1159-1180.

MAFRA, Mário S. Educação a Distância - Conceitos e Preconceitos. In: _____. SILVA, Eurides Brito da. *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.141-167.

MAIA, Marta de Campos & MEIRLLES, Fernando de Souza. *Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil*. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publicar/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. *Formação continuada e inclusão educacional de professores no Brasil*. Texto Mimeo, 2006. 18p.

_____. As Crises da Universidade e a Subjetividade Profissional. *Notícias Adufu*. Uberlândia. 2005. Disponível em: <http://www.scriptor.com.br/system/show_popup.asp?id=8975>. Acesso em: 3 dez. 2005.

_____. *A abordagem teórico-metodológica de Thomas Popkewitz: subsídios par a pesquisa em educação*. Texto Mimeo, 2003. 15 p.

_____. Políticas Públicas e Práticas Escolares nos Programas de Formação Docente. In: _____. CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 163-190.

_____. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des) qualificação. In: _____. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 17, n.2, jul./dez. 2001, p. 201-217.

_____. *Um fino tecido de muitos fios...mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

MARQUES, Mara R. A; VASCONCELOS, Juliene S. O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 4, p. 1-38. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

MARQUES, Mara R. A; VASCONCELOS, Juliene S. O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 18, n. 35/36, jan./dez. 2005. p. 331-351.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de & PEREZ, José Roberto Rus Perez. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. In: _____. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.17, n.2, jul./dez., 2001. p. 187-200.

MENEZES, Luís Carlos. *Universidade Sitiada: a ameaça da liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MICHAELIS. *Dicionário CD/UOL*. 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Educação investe R\$ 28 milhões na capacitação de 105 mil professores*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/see/noticias10.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – Curso a Distância*. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Guia Geral*. 2002.

_____. Secretaria Estadual de Educação. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Manual da Agência de Formação/AFOR*. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Relatório do 1º ano de implantação do Curso Normal Superior*. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002b.

_____. Secretaria Estadual de Educação/MG. Projeto de Melhoria da Qualidade no Ensino de Primeiro Grau – Pró Qualidade. *Termo de Referência para Contratação de Instituição Especializada/IE*. Belo Horizonte. 2000a.

_____. Secretaria Estadual de Educação/MG. Projeto de Melhoria da Qualidade no Ensino de Primeiro Grau – Pró Qualidade. *Plano de Implementação do Programa de Capacitação de Professores/PROCAP – fase Escola Sagarana*. Belo Horizonte. 2000b.

MIRANDA, Glaura Vasques de & SALGADO, Maria Umbelina. Veredas - Formação Superior de Professores. *Projeto Pedagógico*. SEE-MG, 2ª edição. Belo Horizonte. 2002.

MOREIRA, Gustavo. UFU implanta campus em Ituiutaba e vestibular será em julho. *Notícias Adufu*. 2006. Disponível em: <http://www.scriptor.com.br/system/show_materia.asp?id=12100>. Acesso em: 25 maio 2006.

NISKIER, Arnaldo. *Educação à Distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: _____. WARD, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998, p. 147-172.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2001.

PRETTO, Nelson. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. In: _____. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.11, mai./jun./jul./ago. 1999, p.75-85.

RISTOFF, Dilvo. A trílice crise da universidade brasileira. In: _____. (Org.) *Universidade em ruínas – na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 201-210.

ROMÃO, José Estácio. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: _____. SILVA, T. T. da & GENTILI, P. *Escola S&A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994. p. 183-200.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. In: _____. *Em Aberto*. Brasília. Ano 16, n.º 70, abr./jun., 1996. p. 17-27.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2002. [coleção o que você precisa saber sobre...]

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Organização do trabalho escolar e as políticas educacionais no limiar do século XXI. In: _____. CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra (org.) *Educação Escolar: política, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 137-161.

SILVA JR., J. dos R. da. Reforma do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: _____. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 24, jan./fev./mar./abr., 2003. p. 78-94.

_____. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: _____. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-39.

SOBRINHO, José Dias. *Educação Superior, Globalização e Democratização: qual universidade?* Disponível em: <http://www.anped.org.br/27/texto_conf_abertura.doc> 2004>. Acesso em: 25 nov. 2004.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: _____. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 195-227.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998b.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: _____. GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.109-136.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: _____. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 137-146.

UNIVERSIDADE Federal de Uberlândia. *Edital n. 033 de 19 de maio de 2006*. Seleção para professor da área de Novas Tecnologias da Comunicação e Informação e Educação (Educação a Distância). 2006. Disponível em: <http://www.ufu.br/mestreduca/docs/Edital_033_2006%20_ConcursoP.doc>. Acesso em: 28 maio 2006.

_____. *Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais*. Disponível em: <<http://www.proex.ufu.br/Direx/projetos/Procap.asp>> . Acesso em: 05 mar. 2005.

_____. Processo 11/2005 - *Processo Convênio do Projeto VEREDAS*. 2005. (Página 1-239 – Volume I e Página 240-489 – Volume II)

_____. *Resolução n. 09 de 24 de junho de 2005*. Aprova a proposta de criação do Curso Normal Superior a Distância – Projeto VEREDAS. 2005.

_____. *Resolução n. 01 de 27 de fevereiro de 2004*. Estabelece a política institucional de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

_____. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Relatório do Módulo 4 e Quinta Semana Presencial*. Uberlândia. 2004.

_____. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Situação atual do Veredas*. Uberlândia. 2004.

_____. *Ata da nona reunião do Conselho de Graduação/CONGRAD*. 2004.

_____. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Relatório da Quarta Semana Presencial*. Uberlândia. 2003.

_____. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Relatório da Terceira Semana Presencial*. Uberlândia. 2003.

_____. VEREDAS - Formação Superior de Professores. *Relatório das atividades da “Fase Presencial Intensiva” do 1º Módulo do Curso de Formação Superior de Professores*. Uberlândia. 2002.

_____. VEREDAS: Formação Superior de Professores. *Processo Seletivo de Cursistas/Edital 06/2001*. Uberlândia. 2001.

VIANNEY, João. Entrevista [Décio Gatti Júnior e Daniel Couto Gatti]. In: _____. *Ícone*. Centro Universitário do Triângulo. V. 6, n. 2, jul./dez., Uberlândia: UNIT, 2000. p. 03-15.