# Espaço Aberto

# Formação de professores exige rede!*

*Nelson De Luca Pretto*
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação

*Há uma certa anuência no sentido de que certos problemas somente podem ser enfocados em conjunto e a partir de uma idéia de futuro, um projeto de civilização. O Brasil nunca teve um cidadão brasileiro mesmo. Algumas pessoas recebem tratamentos privilegiados e as outras são coisas.*

Milton Santos

## Introduzindo o tema

As discussões sobre a necessidade de formação de professores para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo tomam conta dos debates sobre o sistema educacional no Brasil e no mundo. Discutem-se os materiais didáticos, que vão dos velhos conhecidos livros didáticos ao uso das já não tão novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com especial ênfase, no momento presente, à possibilidade da educação a distância como salvadora de todas as mazelas da educação nacional, com o objetivo de recuperar o tempo perdido dos longos últimos anos. A *década da educação* prevê, até 2006, todos os professores formados em nível superior, gerando grandes confusões – e alguns terrorismos – sobre a necessidade de todos atuais professores terem curso universitário. Os desafios estão postos, o Brasil viveu ao longo dos últimos oito anos um mesmo governo, com uma política muito clara, não só na questão da formação dos professores, mas em todos os níveis, tendo, nesse período, um mesmo ministro da Educação, fato inédito em nossa história recente. Paralelamente, os dados sobre a presença da rede Internet demonstram um significativo investimento e avanço na democratização das informações, tendo o país construído, recentemente, o seu programa Sociedade da Informação, com especial destaque nos investimentos para a instalação de infraestrutura para o sistema educacional.

---

* Texto escrito a partir da apresentação do autor no painel "Novas Tecnologias e as Políticas de Formação Docente", ocorrido na 24ª Reunião Anual da ANPEd. Síntese dos resultados da pesquisa *Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação: estado da arte e bibliotecas virtuais*, que conta com o apoio parcial do CADCT/BA.

## A situação da Internet no Brasil: atualizando as visões sobre as políticas públicas

Está na ordem do dia a discussão acerca da presença de computadores nas escolas e sobre a situação da Internet no Brasil. Essa discussão ganhou destaque em 2001, muito por conta do finalmente aprovado e regulamentado Fundo de Universalização dos Serviços da Telecomunicações (FUST), que movimenta – ou deveria movimentar! – mais de 1 bilhão de reais. Os recursos do FUST são oriundos da receita líquida das operadoras de telefonia fixa e de serviços de televisão a cabo, com o objetivo de democratizar o uso dessas tecnologias, estendendo esses serviços a todas as camadas da sociedade. Esse fundo foi criado a partir da Lei Geral das Telecomunicações, aprovada em 1997, quando teve início no Brasil o processo de privatização dos sistemas de telecomunicações. Ao longo de mais de três anos, o projeto de regulamentação ficou tramitando no Congresso Nacional, e foi finalmente aprovado em agosto de 2000. O artigo 1º da referida lei instituiu "o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – FUST, tendo por finalidade proporcionar recursos destinados a cobrir parcela do custo exclusivamente atribuível ao cumprimento das obrigações de universalização de serviços de telecomunicações que não possa ser recuperada com a exploração eficiente do serviço, nos termos do disposto no inciso II do art. 81 da lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997" (Brasil, Congresso Nacional, 2000).

Conforme já descrevi em outros textos,[1] o não-recolhimento desses recursos ao longo desses anos, em razão da demora da sua regulamentação, fez com que as operadoras deixassem de depositar milhões de reais que já poderiam estar sendo aplicados em projetos de conexão das escolas. Se lembrarmos o que aconteceu, em termos de conectividade, com a chegada da Internet, através da montagem da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), implantada com base em uma política de intensa articulação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) com quase todas as instituições públicas de ensino superior do Brasil, desde o início da década de 1990, observamos que, quando existe vontade política explicita, se consegue – e conseguiu-se –, pelo menos em termos de ensino superior, uma capilaridade monumental em praticamente todo o país. Lamentavelmente, desde aquela época, não tínhamos o MEC presente e, mais uma vez, entendemos que esse atraso na solução de conectividade das escolas do sistema público de ensino fundamental e médio é exatamente fruto de um não-desejo explícito do próprio sistema.

Paulo Gileno Cysneiros (2001) reforça essa visão da pouca ênfase à conectividade das escolas, ao afirmar que, "alardeada como uma das metas do PROINFO (Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras), discutida em encontros nacionais, a ligação com a Internet foi comodamente deixada a cargo de cada estado, e hoje conta-se nos dedos, em vários estados, as escolas ligadas à Internet" (p. 140).

Com a recente regulamentação, anuncia-se tanto uma possibilidade de milionários negócios para as indústrias como um forte e potencialmente significativo impacto nos sistemas escolares. Os dados sobre a presença da Internet no Brasil são animadores: percebe-se um crescimento acelerado no número de internautas e, mesmo sabendo que ainda temos apenas 23 dos quase 168 milhões de brasileiros conectados, podemos acompanhar um aumento de conexão daqueles que estão em classes menos favorecidas (C, D e E), conforme dados de pesquisa realizada pelo Datafolha em parceria com a *Folha Online* e o iBest,[2] correspondendo a cerca de 19% da população do país. Desse total, segundo essa

[1] Ver especialmente Pretto (1999, 2000a, 2000b e 2001). Outros textos sobre a temática podem sem encontrados em: <http://www.ufba.br/pretto>.

[2] Segundo o Datafolha, a pesquisa foi realizada entre os dias 23, 24 e 27 de agosto de 2001. Foram ouvidas 11.201 pessoas, com mais de 14 anos, de 137 municípios do país. A margem de erro do levantamento é de dois pontos percentuais para mais ou para menos, em um intervalo de confiança de 95%.

pesquisa, 9,5 milhões conectam-se de suas casas, 8,3 milhões acessam a *web* do local de trabalho, outros 9,5 milhões acessam a rede na casa de parentes e 3,5 milhões ficam *on-line* nas escolas ou universidades. No entanto, apesar de esses dados indicarem um crescimento do acesso e, principalmente, um aumento de acesso das classes menos favorecidas, ainda percebemos a manutenção de um sistema que privilegia os privilegiados. Na distribuição por regiões, o que se observa da pesquisa é que a região Sul do país é a que mais acessa a rede, com 24% das pessoas *on-line*, seguida das regiões Sudeste (23%), Norte e Centro-Oeste (17%) e Nordeste (10%) (*Folha de S. Paulo*, 2001a).

A ampliação do acesso às classes C, D e E é atribuída muitas vezes ao fato de um bom número de escolas públicas já estarem conectadas à rede: os números médios indicam 35% de escolas do ensino médio e 6,7% do ensino fundamental conectadas. Parece um quadro animador se não estivéssemos falando em médias, porque, no fundo, ainda vemos uma forte tendência à exclusão – agora, a chamada exclusão digital – que, mais uma vez, privilegia poucos em detrimento de muitos. No ensino fundamental, dos 35 milhões de alunos, somente 6 milhões teriam, em tese, acesso à Internet. No ensino médio, dos 8,1 milhões de alunos, cerca de 3 milhões estão em escolas conectadas (*Folha de S. Paulo*, 2001b).

A regulamentação do FUST deu-se com base na elaboração de um conjunto de programas, dentre eles o Programa Bibliotecas,[3] o Programa de Atendimento a Deficientes, "que trata da implantação de acessos individuais dos serviços de telecomunicações e equipamentos de interface a pessoas portadoras de deficiência e a instituições de assistência a deficientes",[4] o Programa Educação, "que trata da disseminação de recursos de telecomunicações e informática nas escolas públicas federais, estaduais e municipais"[5] e o Programa Saúde, "que trata da universalização dos serviços de telecomunicações, com o objetivo de propiciar, observando o estabelecido nos incisos IV e V do art. 5º da lei nº 9.998 de 2000, serviços e recursos tecnológicos com vistas a ampliar e aprimorar as formas de acesso da população a serviços de saúde."[6] De acordo com a Exposição de Motivos 595/MC, de 7/11/2000[7], para a educação está previsto atendimento ao ensino fundamental, ensino médio e instituições federais, estaduais e municipais de ensino profissionalizante. Para as bibliotecas, prevê-se a conexão de bibliotecas públicas federais, estaduais e municipais, de centros de difusão cultural e científica e de bibliotecas de organizações do terceiro setor.

A organização não-governamental Rede do Terceiro Setor (RITS)[8] vem se dedicando ao estudo da questão da exclusão digital e acompanhou o processo de regulamentação do FUST. Segundo texto em sua página na Internet, ao longo do período de discussão pública da lei de regulamentação do FUST "foram enviadas 155 sugestões de alteração do decreto que regulamenta o FUST, e 90 delas partiram de empresas de telecomunicações. O artigo que teve o maior número de propostas de alteração foi o 14, que trata dos programas, projetos e atividades em que os recursos do fundo serão aplicados. No total, foram feitas 40 sugestões de alteração deste artigo".[9]

---

[3] Portaria nº 245, de 10 de maio de 2001, disponível em: <http://www.mc.gov.br/tc_universa.htm>.

[4] Portaria nº 246, de 10 de maio de 2001, disponível em: <http://www.mc.gov.br/tc_universa.htm>.

[5] Portaria nº 2, de 17 de janeiro de 2001, disponível em: <http://www.mc.gov.br/tc_universa.htm>.

[6] Portaria nº 196, de 17 de abril de 2001, disponível em: <http://www.mc.gov.br/tc_universa.htm>.

[7] Disponível em: <http://www.mc.gov.br/cp_em_595_anexo.htm>. Acesso em 02/10/01.

[8] Disponível em: <http://www.rits.org.br>.

[9] Disponível em: <http://www.rits.org.br/rets/edicoes_a/ed190900_2/re_exclusivo>. Acesso em 2/10/2001. A exposição de motivos nº 595, de 7 de novembro de 2000, passou a orientar as aplicações do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), instituído pela lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000, e regulamentado pelo decreto nº 3.624, de 5 de outubro de 2000.

Mesmo com todos esses importantes esforços para a democratização do acesso ao mundo digital, percebe-se que, do ponto de vista quantitativo, os desafios para a conexão das escolas são ainda enormes. Isso, sem falarmos no que nos parece mais significativo, que é entender qual o uso que se dá a essas tecnologias, já presentes em muitas escolas, públicas e privadas.

## Dos planos à realidade: a culpa é do professor, claro!

Quando observamos o que de fato está acontecendo no interior de cada escola, vemos que esses números médios apresentam um situação ainda lamentável e que, de certa forma, dá a dimensão do equívoco das nossas políticas públicas ao longo dos anos. Nesses mais de quatro anos de implantação do PROINFO, verifica-se que pouca ênfase se tem dado à conexão das escolas à rede Internet, como já mencionei anteriormente. Hoje, fala-se em instalar e conectar 290 mil computadores em 13 mil escolas de ensino médio em todo o país, utilizando-se dos recursos do FUST.

Percebemos então que os computadores começam a chegar às escolas através dessas políticas públicas, ou mesmo de outras iniciativas – como as de programas de televisão como *Show do milhão,* ou iniciativas de voluntariado, que a cada dia crescem mais no Brasil. Assim, as escolas passam a ser equipadas com essas chamadas novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância, permanece o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada. Uma *velha escolha velha*, com cara de moderna. Ou, quem sabe, pós-moderna!

As observações que temos feito ao longo dos últimos anos sobre a concepção de educação que preside esses programas coincidem com a de Milton Santos (*Folha de S. Paulo*, 2001a), ao analisar a concepção de tecnologia que está orientando os diversos programas governamentais para a área.

> Há um entendimento da coisa técnica que me parece equivocado no trabalho do Ministério da Educação. É a valorização da técnica em si, e não do fenômeno técnico. Isso conduz a dar ênfase ao treinamento, que não é educação. O treinamento consiste em preparar rapidamente a mão-de-obra para tarefas que às vezes deixam de ter razão de ser, enquanto a educação é algo que instrumentaliza o homem para ser mais e melhor cidadão, para entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano na sua plenitude.
>
> Nas condições atuais há uma insistência nesse aspecto instrumental da educação, em detrimento do aspecto propriamente formativo e isso se vê na proliferação de cursos noturnos, os cursos por correspondência, os telecursos, que são formas simplórias que podem enganar as pessoas durante algum tempo, mas não facilitam a incorporação a uma vida plena, que é o objetivo da educação. (*Folha de S. Paulo*, 200, p. A 4)

Pode não parecer, mas o que se verifica é uma articulação muito grande de um conjunto de políticas públicas que atuam na perspectiva de continuar dirigindo a escola de fora e de cima. Mesmo as ações que aparentemente demonstram uma desarticulação política possuem, em última instância, uma base comum. Para Marcelo Macedo Correa e Castro, existe uma evidente coerência em tudo isso:

> De um lado, parâmetros para os currículos se nacionalizarem; de outro, sistemas nacionais de avaliação; e, por fim, a supervalorização das tecnologias como centro do processo, com a mais agressiva destinação de verbas dentre todos os programas de educação do governo, e, em confronto, o arrocho salarial dos professores, o drástico desinvestimento em pesquisa, e, principalmente, o total incentivo a processos que abreviem e facilitem a formação de professores, com especial deferência para os que ocorram por meio da mais nova panacéia educacional: Educação a Distância. (Castro, 2001, p. 153)

No que diz respeito ao arrocho salarial, a situação do professorado pode ser vista no estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que envolveu 47 países, publicado no jornal *Folha de S. Paulo* de 8/7/2001. Esse estudo mostra o Brasil ocupando a terceira pior média salarial para o caso de professores em início de

carreira, com um salário médio mensal de R$ 313,16 por mês, superando apenas a Indonésia e o Peru. Esse salário, pelo que conhecemos do imenso Brasil, não representa a situação de grande parte do professorado das regiões mais pobres do país (*Folha de S. Paulo,* 2001c).

No entanto, tudo isso não é novidade para nós, trabalhadores da educação. Começamos a sentir na pele os reflexos dessa desvalorização continuada do professorado. Aos professores já começa a ser imputada a culpa do não-funcionamento do sistema, de um sistema tão atual e moderno, e já com intensa presença dessas tecnologias. Culpam os professores pelo desânimo, pela falta de interesse em usar as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação. Culpam as universidade públicas por não darem conta de uma formação mais adequada para esse mundo tecnológico. E este não é um discurso novo. É o discurso de sempre, agora atualizado. Em pesquisas realizadas na década de 1980 sobre livros didáticos (Pretto, 1995), era exatamente a mesma *ladainha*. Os editores diziam que faziam livros ruins, e o MEC os comprava e distribuía às escolas porque, conforme os editores, "essa era a demanda dos professores". Essa era a desculpa para termos – como ainda hoje – livros e aulas de tão baixa qualidade. Velhas desculpas para não enfrentarmos o problema: *o necessário fortalecimento da escola e do professor.* Enquanto o centro das políticas públicas não forem a escola e os professores, não teremos mudanças substanciais, como teimam em insistir nossos governantes ao longo dos últimos anos.

Nas recentes matérias que circularam nos jornais e revistas de todo o Brasil sobre o uso da Internet, chegamos a encontrar acusações feitas, até com um certo desdém, a professores que deixam computadores guardados a sete chaves com medo de que equipamentos sejam roubados. Na *Folha de S. Paulo* de 12/8/2001, o ministro Paulo Renato é citado como contador de uma história que "ilustra bem a situação dos computadores na escolas públicas brasileiras." Segundo o jornal, o ministro foi a uma escola no interior do país e, ao chegar ao local, encontrou os computadores guardados pelo diretor, que, "com medo de que os computadores fossem roubados, havia lacrado a sala". A secretária de Educação de São Paulo também reforça essa corrente, ao afirmar que, com medo do roubo das máquinas, "um professor levou as máquinas para casa" (*Folha de S. Paulo,* 2001b).

Afirmações como essas não constituem novidade para o professorado. Isso ocorreu – e ainda ocorre – com os vídeos e os televisores em passado bem recente. Os dados sobre a presença do Programa TV Escola, analisados por diversos autores no livro *Tecnologias educacionais e educação a distância:* avaliando políticas e práticas (Barreto, 2001) indicam claramente as dificuldades de implantação desse importante elemento da política do MEC na área das tecnologias e da formação de professores. No entanto, esse comportamento do professor pode ser entendido como natural, pois, se não lhe são dadas as condições de trabalho necessárias, parece-me óbvio que, por medo, os equipamentos tendam a ficar guardados a sete chaves. Um medo natural de alguém que sabe que um equipamento público é do público, coisa que nossos governantes, talvez, não saibam muito bem. A comprovação disso está nos mesmos jornais que publicam as acusações aos professores, nas corriqueiras matérias sobre desvios de verbas públicas desse governo. O medo faz com que os professores, na ponta do sistema, tomem providências de segurança com as quais, muitas vezes, nem eles mesmos concordam. Como já fiz em outros textos, tenho de retomar a fala da professora Maria Cristina Davini, da Universidade de Buenos Aires, na 19ª Reunião Anual da ANPEd, em 1996, na sessão "Educação Básica e Educação Profissional: novas tecnologias e novas competências", que analisou as políticas públicas na Argentina sob a pressão dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Disse ela que, com essa pressão, a lógica das políticas de descentralização é cruel e muito direta: se der certo, o mérito é da política; se der errado, a culpa é do professor. Fácil assim, não?! Enquanto não tivermos no Brasil uma política educacional que considere o professor e a professora, diferentes entre si e entre todos, elementos chaves de todo o processo, não adianta distribuir parâmetros, computadores, li-

vros ou parabólicas. Precisamos de professores bem pagos, com escolas bem equipadas e, principalmente, conectadas, para, em rede, articulando-nos uns com os outros, montarmos uma verdadeira cruzada de transformação radical da educação em nosso país. Mas isso deve ocorrer com a atualização de projetos e políticas que fortaleçam os locais, as regiões, e não de projetos que sejam elaborados por iluminados especialistas e distribuídos em *broadcasting* para o conjunto de brasileiros que na está escola e fora dela.

## A formação do professor e as condições de trabalho

Currículo se faz na escola. Professor é profissional e precisa ser tratado como tal. Precisamos acabar com essa história de dizer que ele é o centro das resistências às transformações. O professor quer é condições de trabalho e formação. Por isso, as políticas não podem prescindir de uma fortíssima articulação com as universidades e faculdades que formam os professores, sobretudo as públicas, que constituem um arsenal de mão-de-obra qualificada para enfrentar coletivamente essa mudança. Sem dúvida, temos muitos problemas em nossas universidades, mas isso também precisa ser enfrentado , e essa pode ser mais uma das formas de o fazermos. E, novamente aqui, o que precisamos é de projetos diferenciados e não de projetos gestados em gabinetes e distribuídos para serem seguidos Brasil afora. E adentro!

Essas políticas, que sistematicamente tratam os níveis de ensino como partes diferentes de um todo, partes que não se misturam e não interagem, têm gerado esses conflitos e atrasos na busca de solução para os graves problemas da educação brasileira.

Ao observarmos a forma como o MEC trata o sistema público de ensino superior, podemos constatar isso de forma cristalina. Concentremos nossa análise apenas nas questões ligadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. O processo de implantação do Programa TV Escola, que poderia constituir uma excelente oportunidade para introduzir importantes elementos da comunicação no sistema educacional, mostra o quanto as resistências de articulação do sistema emperraram a sua implantação. Tenho insistido, em todos os fóruns e em diversos textos, na necessidade de um maior envolvimento, nesse programa, das instituições responsáveis pela formação dos futuros professores, as faculdades de educação das universidades públicas. Desde o lançamento do TV Escola, em 1995, nunca houve, por parte da Secretaria de Educação a Distância do MEC, um desejo e um trabalho mais intenso para envolver as faculdades de educação. No caso do PROINFO, a situação chega a ser antiética, já que as manifestações dos responsáveis pelo referido Programa sempre foram muito enfáticas, insistindo no não-envolvimento das universidades na sua implantação. Estou sempre muito próximo desse Programa – seja como pesquisador da área, seja integrando o seu Comitê, que na verdade, ao longo dos dois últimos anos, só se reuniu uma única vez, e para ouvir uma exposição sobre o programa e não para discutir políticas! – ouvi, e rebati sempre que possível, inúmeras e insistentes críticas por parte de técnicos do MEC às universidades, especialmente as públicas. Paulo Gileno Cysneiros, com o seu conhecido hábito de digitar tudo nas reuniões e congressos em que está presente, em capítulo do livro *Tecnologias educacionais e educação a distância:* avaliando políticas e práticas, é bastante preciso:

> No II Encontro Nacional do PROINFO, ocorrido em Pirenópolis (GO) em março de 1998, ouvi de um executivo do PROINFO externar, para uma platéia de aproximadamente 90 pessoas, que "... a universidade já adoeceu antes da sociedade [...]; o PROINFO tem como objetivo principal a sociedade. Nós nos valemos da universidade, mas temos tido a tranqüilidade de separar recursos humanos das universidades, da visão institucional da universidade, que não serve aos desígnios da sociedade [...] ela precisa primeiro provar que retornou às suas origens... que ela pertence à sociedade, que não deve ditar normas, que não é república independente [...]." (2001, p. 125)

Essa sempre foi a tônica do que se ouvia nas reuniões com o MEC e com as secretarias de educação,

as quais, parece que recebendo uma orientação muito clara e precisa, desejavam afastar de forma contundente qualquer possibilidade de uma aproximação institucional mais intensa com as universidades públicas. No entanto, percebe-se clara e contraditoriamente (será?!) uma intenção do MEC de usar a rede e outros mecanismos de comunicação a distância para promover a formação de professores com o objetivo de cumprir a legislação em relação à formação de professores. Esse agora envolvimento das instituições de ensino superior (as públicas, particularmente) para a formação dos professores se dá por conta, muito provavelmente, do tamanho do desafio posto pela própria legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 87, parágrafo 4º, estabelece que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Para o caso das séries iniciais do ensino fundamental, admite essa lei, como patamar mínimo, a habilitação em magistério no nível médio. Por sua vez, a lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelece um prazo de cinco anos a contar de sua publicação – ou seja, até 2001! – para que essa formação mínima seja atingida, prevendo a possibilidade de uso de recursos financeiros do Fundo para a remuneração dos profissionais do magistério, visando à capacitação de professores leigos em atuação no ensino fundamental. Por força dessa determinação legal, surgem assim, em todas as regiões do Brasil, os programas de formação a distância de professores.

Novamente aqui os conflitos entre o governo federal e as universidades intensificaram-se. De um lado, há uma pressão para que, rapidamente, programas de educação a distância sejam implantados como forma de solucionar o problema da formação – diria eu de forma mais direta: *de certificação* – e, de outro, um bom número de universidades, especialmente as públicas, ainda buscam refletir e encontrar um caminho mais sólido para o uso da educação a distância. O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, considera as universidades brasileiras ainda tímidas nessa área. Em entrevista à revista *IstoÉ*, afirmou: "Esperávamos uma explosão de projetos para o ensino a distância, mas até agora poucas universidades fizeram isso" (*IstoÉ*, 2001).

Mas não faltaram tentativas, e, claro, muito conflituosas. Só para recuperar uma história bem recente, podemos lembrar do natimorto Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – Brasilead, lançado em 1995, inicialmente formado por 54 instituições de ensino superior públicas a partir de um movimento de aproximação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com o MEC. Uma grande quantidade de recursos e tempo foi gasto durante quase três anos para se tentar articular alguma coisa em torno da temática da educação a distância e, de concreto para as universidades consorciadas, resultou apenas na distribuição de um computador completamente defasado tecnologicamente.

Desse esforço articulador sem muito sucesso ficou o embrião do projeto que deu origem, em janeiro de 2000, a mais um consórcio, dessa vez a UNIREDE (Universidade Virtual Pública do Brasil),[10] envolvendo hoje 62 universidades públicas. A UNIREDE possui atualmente mais de 80 cursos *on-line* à disposição na Internet, segundo informações que constam em suas páginas rede. No Centro-Oeste do Brasil, outro consórcio foi estabelecido em julho de 1998, criando a Universidade Virtual do Centro-Oeste/(UNIVIRCO),[11] constituída pelas sete universidades públicas da região, atualmente oferecendo quatro cursos *on-line*: gestão escolar, formação de alfabetizadores, turismo e ambiente, promoção em saúde.[12]

Um dos cursos em andamento coordenado pela UNIREDE é o que capacita professores para uso do Programa TV Escola. O curso "TV Escola, desafios

[10] Disponível em: <http://www.unirede.br>.

[11] Disponível em: <http://www.universidadevirtual.br/univirco_index.htm>.

[12] Disponível em: <http://www.universidadevirtual.br/univirco_cursos.htm>. Acesso em 2/10/2001.

de hoje", promovido pela UnB em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC, atendeu na primeira turma 35 mil alunos, e na segunda turma, que teve início em outubro de 2001, estavam previstas vagas para 50 mil alunos. Trata-se de um curso de extensão, aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*, que tem o objetivo de "qualificar estes profissionais para melhor utilização dos recursos proporcionados pelas novas tecnologias de comunicação e informação no cotidiano escolar, com ênfase na comunicação educativa audiovisual (televisão e vídeo)".[13] O curso é dirigido a professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e outros profissionais de escolas públicas do ensino fundamental e médio.

Percebe-se que o uso da educação a distância está sendo considerado prioritário para muitas instituições, particularmente para a formação de professores do ensino fundamental em áreas específicas (da 1ª à 8ª série), mas que esse conjunto de cursos ainda não foi cuidadosamente avaliado. A UNIREDE está implantando pólos de avaliação em diversas regiões do Brasil e, num futuro bem próximo, esse poderá ser um importante material de pesquisa sobre o andamento do consórcio e das próprias concepções de avaliação que estão subjacentes aos projetos dos pólos.

Mesmo de forma ainda preliminar, com base nos poucos dados disponíveis, percebe-se que inúmeras têm sido as críticas que estão surgindo sobre esses cursos, com denúncias de todos os lados sobre a sua qualidade, a forma de envolvimento das universidades e a efetiva participação dos professores nos processos de elaboração, gestão e execução dos cursos.

Um dos projetos dessa natureza que vêm sofrendo duras críticas é o do governo do estado de São Paulo, que vem implantando a "Formação de Professores em Exercício – curso especial de formação de professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental" (PEC/FOR PROF), numa articulação de quatro universidades paulistas com a Secretaria de Estado da Educação. São críticas centradas na questão do aligeiramento dos cursos, no recebimento extra de salários para os professores envolvidos, no inchamento dos números de acesso ao ensino superior, entre outras. Na UNICAMP, após inúmeras tentativas de negociação com a Secretaria de Educação de São Paulo para mudar o rumo do programa, a situação ficou insustentável, conforme documento distribuído na Internet, e a Faculdade de Educação, nesse documento, explicitou o porquê da sua "*não permanência* no Programa PEC Formação Universitária". Basicamente, as razões, mais uma vez, têm a ver com a formação aligeirada, e o documento relata as diversas tentativas da UNICAMP em promover um curso de formação de professores "comprometido com a excelência e com a democratização do acesso às instituições públicas de nível superior." O *Jornal da ADUSP* – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo –, de abril de 2001, traz uma matéria com o sugestivo título *"Curso supletivo para professores?"*, em que são recorrentes as mesmas críticas, desta vez feitas pelos professores César Augusto Minto, da Faculdade de Educação da USP, e Maria Abadia da Silva, da UNESP de Presidente Prudente.

A Associação dos Docentes da UNESP, em nota sobre o PEC/FOR PROF, é categórica ao associar o programa com as políticas dos organismos internacionais, como ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) e OMC (Organização Mundial do Comércio), que impõem ao Brasil esse tipo de lógica de formação aligeirada, em que o que se apresenta é algo que "segue o padrão do Curso Normal Superior, por debilitar o processo de formação docente, especialmente por desconsiderar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na prática, parece reeditar os cursos de licenciatura curta, infelizmente de forma piorada" (ADUNESP, 2001). Mais uma vez, permita-me o leitor buscar nas já citadas referências à Maria Cristina Davini e agora à Marília Fonseca quando analisam exatamente esse viés das políticas públicas do Banco Mundial para a formação de professores, especialmente com o uso da educação a distância.

[13] Disponível em: <http://www.unirede.br/tvescola.html>. Acesso em 02/10/2001.

> Nos documentos de política estratégica do Ministério da Educação, em 1995, a flexibilização já fazia parte de propostas que indicavam a necessidade de tornar as escolas mais flexíveis, oferecendo mais treinamento aos professores e menos formação *stricto sensu.* Identifica-se, assim, uma consonância com as orientações do Banco, no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a "capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos." Essa proposição tem por base as pesquisas internas do Banco, mostrando que o desempenho dos alunos não depende mais da formação do professor e sim do que chamam de "pacotes instrumentais", ou seja, do livro didático, do material pedagógico etc. Cabe notar que a formação a distância, dentro do limite conceitual do Banco, fundamenta-se em bases restritivas, como o aligeiramento do processo de ensino. (Fonseca, 1999, p. 72-73)

O MEC leva à risca essa *orientação*, e está implantando um amplo programa de formação de professores a distância com duração de dois anos, denominado Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)[14]. Trata-se de um curso de magistério em nível médio para os professores que estão em exercício nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e nas classes de alfabetização das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e que não possuem formação específica, conforme preconiza a lei.

Segundo informações do próprio MEC, na Internet, o PROFORMAÇÃO:

- é desenvolvido em 4 módulos, com duração de 3.200 horas, distribuídas em quatro semestres, cada um com 800 horas distribuídas em 19 semanas de curso. O módulo é subdividido em 8 unidades, sendo uma por quinzena de curso.

Cada módulo compreende:

1. Fase presencial, que inclui:

- Período de 96 horas-aula ministradas por professores formadores no início de cada semestre letivo, nas agências credenciadas para oferta do curso.
- Reuniões aos sábados para estudos e trabalhos, apoiadas em materiais didáticos, textos e vídeo, com freqüência quinzenal, visando a situações de aprendizagem sociointerativas. Estas reuniões contam com a orientação de um tutor.

2. Fase a distância, distribuída por todo o semestre letivo, abrangendo:

- Atividades de estudo individual apoiadas por material didático auto-instrucional.
- Prática pedagógica orientada de modo que o professor cursista trabalhe os conteúdos do curso na perspectiva de suas atividades docentes regulares."[15]

Não resta a menor dúvida que o PROFORMAÇÃO e todos os projetos dele derivados ainda precisam ser objetos de uma maior análise. No entanto, os exemplos e as situações são inúmeras, e creio que nós, pesquisadores da educação, precisamos nos debruçar mais sobre a questão, de forma nacionalmente articulada. Vemos que são muitas as dificuldades para a consecução desses programas de formação, com conflitos de interesses explicitados de forma contundente em várias instâncias do sistema educacional. Mais uma vez, percebemos que as políticas públicas brasileiras, agora no aspecto específico da formação de professores, continuam centradas naquilo para o que diversos outros autores já alertaram: uma formação aligeirada e a permanência de uma máxima conhecida de todos nós, a da escola continuando a ser dirigida de fora!

## Concluindo ou... apenas começando

As políticas públicas na área da educação no Brasil, como bem afirmou Marcelo Macedo Correa e Castro (2001), são coerentes e estão articuladas para garantir a sua implantação e, com isso, atender aos

[14] Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/proform>.

[15] Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/proform/Estrutura.shtm>. Acesso em 2/10/2001

requisitos impostos pelos organismos internacionais, conforme já ressaltou Marília Fonseca (1999). A inserção do Brasil na chamada Sociedade da Informação não pode configurar mais um desses mecanismos de alinhamento do país a essas lógicas internacionais. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser consideradas ricos processos que auxiliarão uma transformação radical da educação brasileira, na busca de construir um país e um mundo mais justos. Uma transformação que passe a considerar cada escola em particular um pólo desse sistema, mas não apenas um pólo receptor de parâmetros, orientações centralizadas e tecnologias. Para tal, a prática da professoralidade precisa ser deixada de lado e processos horizontais – com o forte suporte que as TIC possibilitam – precisam ser instituídos. Não podemos, portanto, nos contentar com propostas de introdução dessas tecnologias na escola como se elas fossem, por si sós, as transformadoras de todo esse processo que está superado e que não dá conta das transformações do mundo contemporâneo: um planeta em movimento, não os conhecidos, tradicionais e harmônicos movimentos de rotação e translação, mas movimentos mais complexos, que fazem o mundo, também, mais complexo. Como afirma Edgard Morin (2000),

> [..] necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades ao mesmo tempo que seus antagonismos. *O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador*. (p. 64)

É desse novo contexto que emerge o papel de um novo professor, não mais um repassador de informações, que se satisfaça com certificações aligeiradas. Esse *turbilhão em movimento* exige um outro profissional, que não se contente com o simples fornecimento e recebimento de informações distribuídas através das TIC, mas que aja como liderança de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e a sua profissão, em ricos processos de desverticalização do sistema.

---

NELSON DE LUCA PRETTO [www.ufba.br/pretto]. Doutor em comunicação. Professor e diretor da Faculdade de Educação [www.faced.ufba.br] da Universidade Federal da Bahia. E-mail: pretto@ufba.br.

## Referências Bibliográficas

ADUNESP (2001). *Manifesto sobre o PEC/FOR PROF da SEE de São Paulo*. São Paulo: ANDES – Sindicato Nacional. ADUNESP, Seção Sindical.

BARRETO, R. G. (ed.), (2001). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, (2000). Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000. Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/defaultnotfound.htm>. Acesso em 31/8/2001.

CASTRO, M. M. C. e, (2001). Processos educacionais, linguagens e sentidos. In: BARRETO, E. G. (ed.). *Tecnologias educacionais e educação a distância:* avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p.145-160.

CYSNEIROS, P. G., (2001). Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, p. 120-144.

*FOLHA DE S. PAULO*, (2001a). Grandes empresas dominam política, diz Milton Santos. São Paulo, 8 jan.

_____, (2001b). Acesso é difícil até em escola informatizada. São Paulo, 12 ago., p. C 3.

_____, (2001c). Sobra alunos e falta professor, diz Unesco. São Paulo, 8 jul., p. C 5.

FONSECA, M., (1999). O Banco Mundial e a educação a distância. In: PRETTO, N. D. L. *Globalização & educação*: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária. Ijuí: Editora Unijuí.

*ISTOÉ*, (2001). Canudo pela Internet. São Paulo, nº 1663, 15 ago.

MORIN, E., (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez e UNESCO.

PRETTO, N. D. L., (1995). *A ciência nos livros didáticos*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia; Campinas: Editora da Unicamp.

_____, (1999). *Políticas públicas educacionais:* dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

_____, (2000a). *Construindo um escola sem rumo;* documentos de gestão. Salvador, encarte, p. 44.

_____, (2000b). Linguagem e tecnologias na educação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, p.161-182.

_____, (2001). Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (ed.). *Tecnologias educacionais e educação a distância:* avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p. 29-53.

*Recebido em março de 2002*

*Aprovado em junho de 2002*