



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de
Professores: o *habitus* professoral na UNITINS

WILLANY PALHARES LEAL

Brasília-DF
Dezembro/2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores: o *habitus* professoral na UNITINS

WILLANY PALHARES LEAL

Tese apresentada ao departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Brasília-DF
Dezembro/2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

WILLANY PALHARES LEAL

Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores: o *habitus* professoral na UNITINS

Orientadora: Professora Dr.^a Raquel de Almeida Moraes
(FE/UnB)

Banca Examinadora:

Professor Dr. Stefan Fornos Klein
(SOL/UNB)

Professor Dr. Geraldo da Silva Gomes
(UNITINS/TO)

Professor Dr. Michelangelo Giotto Santoro Trigueiro
(SOL/UNB)

Professor Dr. José Vieira Sousa
(FE/UnB)

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
(Suplente – FE UNB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos mais difíceis da construção deste trabalho acadêmico.

À minha orientadora, Professora Doutora Raquel de Almeida Moraes, pela amizade, pelo incentivo e pela seriedade nas constantes orientações.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial a Vanessa Leal Sousa, minha sobrinha, aos meus irmãos, ao meu pai, Carlos Alberto, companheiro constante.

À minha mãe, com saudades (homenagem póstuma).

Aos professores doutores do departamento de Sociologia e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília UnB, que participaram do doutorado em Sociologia.

Ao Coordenador do Departamento de Sociologia, professor doutor Marcelo Rosa Carvalho, pelo incentivo nesta longa jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à UNITINS e à UnB, pela oportunidade de realização do DINTER.

Aos colegas de doutorado: Sônia, Doriane, Valcerli, Joaquim, Jaqueline e Eliene, Leila, por dividirmos expectativas e sonhos.

À professora Doutora Maria de Lourdes F. G. Aires, coordenadora do DINTER UNITINS, pelo apoio e pelo incentivo nesta longa jornada.

Às Professoras Doutoras Raquel de Almeida Moraes, orientadora (FE/UnB), Sayonara de Amorim Gonçalves Leal Vargas, Sociologia (SOL/UnB), e aos professores doutores José Vieira de Souza (FE/UnB) e Geraldo da Silva Gomes (UNITINS, TO), pelas valiosas contribuições na etapa qualificação deste trabalho de tese.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar as diretrizes de políticas públicas de educação a distância do Ministério da Educação (MEC), que nortearam as políticas públicas de formação de professores para a educação básica a distância com uso de tecnologia, no contexto público/privado da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), no período de 2004 a 2010. A pesquisa foi desenvolvida com base no método do materialismo dialético, por se entender que possibilita a interpretação da realidade educacional que se quer compreender, e na abordagem dos fenômenos sociais em Bourdieu. Para o estudo de caso, esta pesquisa analisou documentos e entrevistas. Foram analisados documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Estado do Tocantins e da fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e os discursos dos/as professores/as e gestores/as, juntamente com o referencial teórico adotado. A interpretação dos dados da pesquisa foi obtida por meio da análise de conteúdo e do hábitus professoral. Inicialmente, analisaram-se a reforma do Estado e as políticas públicas para formação de professores a distância no Brasil, dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). O objetivo era entender como a reconfiguração da formação de professores a distância se relacionava com a reorganização dos espaços sociais em meio à redefinição do público e do privado. Posteriormente, constatou-se que a reconfiguração da formação de professores em educação a distância, com uso de tecnologias no Brasil e no Estado do Tocantins na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), encontrava-se fortemente vinculada à construção de novas políticas públicas educacionais, articuladas pelo processo de reforma do Estado em suas novas interfaces com o mercado e com a sociedade. A pesquisa, como um todo, evidenciou não só as contradições na efetivação das ações de políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) na Portaria de credenciamento da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), para formar professores a distância com uso de tecnologias no Estado do Tocantins, que acabaram levando Ministério da Educação (MEC) a descredenciá-la em 2009, mas apontou também as inovações nas práticas pedagógicas com uso de tecnologias, no curso de formação de professores a distância, sobretudo, com criação de programas de computador (softwares), voltados para a educação. Foram evidenciadas ainda, na visão, dos professores/as e gestores/as as mudanças nos habitus dos professores, expressas em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia a distância na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

Palavras-chave: formação de professores a distância; políticas públicas; tecnologias; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This thesis aims to examine public policies guidelines for distance education of the Ministry of Education (MEC), which guided the public policies of teacher training for basic distance education using technology, in the public/private context of the Foundation University of Tocantins (UNITINS), from 2004 to 2010. The research was developed based on the dialectical materialism method, because it is understood that enables the interpretation of the educational reality to be understood, and in the Bourdieu's social phenomena approach. Using the Study of Case method, this research used documents and interviews for data acquisition, such as official documents of the Ministry of Education (MEC), State of Tocantins and the Foundation University of Tocantins (UNITINS), and professor's and manager's speeches, along with theoretical reference. The data interpretation was obtained by content analysis and teachers habitus. First, we examine the State Reform and the public policies of distance education teacher training in Brazil, during the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). The objective was to understand how the reconfiguration of distance education teacher training was related to the reorganization of social spaces amid the redefinition of public and private. Then, we verified that the reconfiguration of distance education teacher training with the use of technologies in Brazil and in the state of Tocantins in Foundation University of Tocantins (UNITINS) were strongly linked to the new educational public policies formation, articulated by the State reform process in new interfaces with market and society. The research, as a whole, not only evidenced contradictions during the efectivation of the actions of public politics proposed by the Ministry of Education (MEC) in the accrediting ordinance of the Foundation University of Tocantins (UNITINS), for distance teacher training using technology in the State of Tocantins, that finally led the Ministry of Education (MEC) to disqualify it in 2009, but also showed the innovations in pedagogical practices with the use of technologies in the course of distance education teacher training, especially by creating computer programs (software), focused on education. Were still evidenced in the vision of teachers and managers changes in the teachers habitus, expressed in pedagogical practices in pedagogy distance course in the Foundation University of Tocantins (UNITINS).

Keywords: teacher training of distance education; public policies; technologies; pedagogical practices.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif d'analyser les directrices des politiques publiques d'éducation à distance du MEC, qui ont dirigé les politiques publiques de formation des professeurs pour l'éducation basique à distance avec utilisation de la technologie, dans le contexte public/privé de la Fondation Université du Tocantins, (UNITINS), dans la période de 2004 à 2010. Pour ce faire, la recherche a été développée sur base de la méthode du matérialisme dialectique, étant donné que celle-ci rend possible l'interprétation de la réalité éducationnelle que nous voulons comprendre et dans l'abordage des phénomènes sociaux à Bourdieu. Avec l'étude de cas, cette recherche a utilisé des analyses de documents et de revues pour l'obtention de données, et dans ce contexte, ayant observé les documents officiels du MEC, État du Tocantins et de la Fondation Université du Tocantins, (UNITINS) et les discours des professeurs et gestionnaires, conjointement avec le référentiel théorique adopté, l'interprétation des données de la recherche a été obtenue grâce à l'analyse du contenu et des habitudes des professeurs. Initialement, nous avons analysé la Réforme de l'État et les politiques publiques pour la formation de professeurs à distance dans le Brésil, dans les gouvernements de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) et de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), afin de comprendre comment la reconfiguration de la formation de professeurs à distance pouvait se mettre en relation avec la réorganisation des espaces sociaux à travers la redéfinition des secteurs public et privé. On a constaté postérieurement que la redéfinition de la formation des professeurs en éducation à distance avec l'utilisation de technologies au Brésil et dans l'État du Tocantins à l'UNITINS, se trouvait fortement liée à la construction de nouvelles politiques publiques éducationnelles, articulées par le processus de réforme de l'État dans ses nouvelles interfaces avec le marché et avec la société. La recherche, comme entier, a démontré pas seulement les contradictions dans l'efficacité des actions des politiques publiques proposées par le MEC dans le site d'accréditation de l'UNITINS, pour former des professeurs à distance avec l'utilisation de technologies dans l'État du Tocantins, qui ont provoqué la propre désaccréditation du MEC en 2009, mais a démontré aussi les innovations dans les pratiques pédagogiques avec l'utilisation de technologies, dans le cours de formation de professeurs à distance, surtout avec la création de programmes d'ordinateur (softwares), tournés vers l'éducation. Ont été mis en évidence encore, dans une vision, des professeurs et des administrateurs les changements dans l'Habitus des professeurs, exprimées en pratiques pédagogiques au cours de Pédagogie à distance à la Fondation Université du Tocantins (UNITINS).

Mots-clés: formation de professeurs à distance; Politiques publiques; Technologies; Pratiques pédagogiques.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de rematrícula dos alunos em cursos EaD da UNITINS no Brasil (2009)

Figura 2 – Estrutura tecnológica, uso integrado de sistema tecnológico nas teleaulas EaD (2004)

Figura 3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na UNITINS (2006)

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Centro de extensão: formação de professores em 1990

Mapa 2 – Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação (2000)

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Expansão da EaD da UNITINS no Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de profissionais entrevistados por categoria na Universidade

Quadro 2 – Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins

Quadro 3 – Desenho tecnológico usado no curso de Pedagogia EaD (2006)

Quadro 4 – Identificação dos entrevistados

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução dos docentes e dos discentes das universidades federais (2002)

Tabela 2 – Evolução do número de vagas ociosas, segundo a natureza administrativa – Brasil (2003-2008)

Tabela 3 – Matrículas no ensino fundamental por esfera administrativa (2009)

Tabela 4 – Professores com curso superior que atuam na educação básica no Estado do Tocantins

Tabela 5 – Vagas ofertadas no ensino superior do Estado do Tocantins (2006)

Tabela 6 – Alunos e cursos em EaD na UNITINS por Estado (2007)

Tabela 7 – Número de cursos de graduação, por categorias administrativa, segundo modalidade de ensino

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AMBIP – Associação Municipal do Bico do Papagaio

ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional

ANDIFES – Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ARPA – Agência de Projeto de Pesquisa Avançada

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE – Conselho Federal de Educação

CNA – Confederação Nacional de Agropecuária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DED – Diretoria de Educação a Distância

DITEC – Departamento de Infraestrutura Tecnológica

DOE – Diário Oficial do Estado do Tocantins

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação a Distância

EADCON – Sistema Educacional EADCON

EDUCON – Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.

EUA – Estados Unidos da América

EU – União Europeia

FAEL – Faculdade Educacional da Lapa

FECOMÉRCIO – Federação do Comércio do Tocantins

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIETO – Federação das Indústrias do Tocantins

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

GTPE – Grupo de Trabalho de Política Educacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM – *International Business Machines* (Máquinas de Negócio Internacionais)

ICM – Imposto de Circulação de Mercadoria

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUVB.BR - Instituto Universal Virtual Brasileiro/Rede Brasileira de Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum Sul-Americano

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

MPF – Ministério Público Federal

NAFTA – Tratado de Livre Comércio da América do Norte

NTEs – Núcleos de Tecnologia Educacional

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em EaD

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PGRE – Programa de Graduação em Regime Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico-Institucional

PRODOCÊNCIA – Programa de Qualificação Docente

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

ProInfo – Programa Nacional de Informática nas Escolas

ProUni – Programa Universidade para Todos

REDESAT – Fundação Radiodifusão Educativa do Tocantins

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RNP – Rede Nacional de Pesquisa

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEMEDE – Secretaria Municipal de Educação

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UniRede – Universidade Pública Virtual do Brasil

UNIPALMAS – Universidade Estadual de Palmas

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: A REFORMA DO ESTADO E A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	35
1.1 Políticas públicas: reflexões e definições	35
1.2 O neoliberalismo	37
1.3 A reforma do Estado e as políticas públicas para formação de professores a distância no Brasil nos governos de FHC	40
1.3.1 Histórico, legislações e ações encadeadoras e reguladoras da EaD	50
1.4 Reforma da educação superior e as políticas públicas de formação de professores em EaD no governo de Lula	63
1.4.1 Programas, ações e regulamentação para as políticas públicas de formação de professores a distância	74
1.4.2 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância no Brasil	80
CAPÍTULO 2: TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	85
2.1 Globalização e educação	85
2.1.1 O processo de globalização	86
2.2 Ciência, técnica e tecnologia	89
2.3 A Revolução Tecnológica e a transformação na sociedade contemporânea	91
2.4 Surgimento da internet	93
2.5 Tecnologias da informação e da comunicação na educação a distância	95
2.6 A inovação	107
CAPÍTULO 3: AÇÃO SOCIAL, <i>HABITUS</i> E CAMPO	110
3.1 Teorias da ação social e educação	110
3.2 Campo e <i>habitus</i> em Bourdieu	115

3.2.1 Estruturas e estruturantes	120
3.3 <i>Habitus</i> e educação	123
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DO CAMPO DO DISCURSO DOCUMENTAL DO ESTADO DO TOCANTINS E AS CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EaD NA UNITINS	128
4.1 Situando o objeto: a reconstrução histórica da UNITINS no período 2004 a 2010	128
4.1.1 Caracterização socioeconômica e educacional do Estado de Tocantins	128
4.1.2 Alguns dados da educação do Estado do Tocantins, no período de 2004 a 2009	132
4.2 A reconstrução histórica da UNITINS no período 2004 a 2010	137
4.3 O projeto de expansão da universidade e o credenciamento para a EaD – o papel do Estado	153
4.4 Plano e programa de expansão das políticas públicas para formação de professores a distância no contexto público e privado	164
4.5 Discurso documental do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS	169
4.5.1 A formação de professores a distância no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e no projeto político institucional (PPI)	171
4.5.2 Justificativa da preferência pela EaD para formação de professores	175
4.5.3 As contradições da instituição pública de direito privado e a crise aprovada pelo descredenciamento da Universidade em 2009	176
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DO CAMPO EMPÍRICO: OS <i>HABITUS</i> DOS PROFESSORES EM PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA EaD	185
5.1 Os discursos da mudança e de inovação e importância de um campo da tecnologia inserido no campo da educação	185
5.2 Entrevistas: as respostas dos gestores e dos professores	196
5.2.1 O curso de Pedagogia na modalidade educação a distância	196
5.2.2 A preferência pela EaD na UNITINS, privilegiando a formação de professores a distância	199
5.2.3 O uso de tecnologias na formação de professores em EaD na visão dos gestores e dos professores	203
5.2.4 Modo de organização da gestão das políticas públicas em EaD na UNITINS	207

5.3 <i>Habitus</i> dos professores e modo de justificar suas preferências pelas práticas pedagógicas com uso de tecnologias	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	230
APÊNDICES	245

INTRODUÇÃO

a) Campo temático, objeto de estudo e problemática

Esta tese insere-se no Programa de Pós-Graduação Interinstitucional Ação Novas Fronteiras e na linha de pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Nesse cenário, a pesquisa situa-se no campo das políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologias¹ e, especificamente, contempla: as diretrizes que orientam a expansão de programa e ações do Estado do Tocantins na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), na forma de políticas em educação a distância (EaD); e as políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância no contexto do público/privado que emergem dessas políticas.

A problemática central desta tese deve-se à certeza de que as políticas públicas em EaD com uso de tecnologias e suas implicações são variáveis importantes na construção histórica da prática social transformadora. Nesse sentido, o entendimento dessas políticas torna-se, talvez, a porta principal para compreensão da implementação das políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologias na UNITINS. Para essa situação, segundo Belloni (2010, p. 253),

[...] a EaD aparece como uma modalidade de formação de professores para educação básica bastante adequada, pois os professores formados com tecnologias estarão certamente mais bem preparados [...] para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de modo crítico e criativo [...].

Atualmente, nas universidades públicas e privadas brasileiras, a expansão da EaD com uso de tecnologias na formação de professores já é uma realidade. E, por se tratar de uma modalidade de educação que vem crescendo, às vezes até de forma induzida para atender a lógica de mercado, tem demonstrado à sociedade brasileira que possui um grande potencial no campo educacional.

Nesse contexto, nos discursos governamentais sobre a importância da formação de professores para a educação básica, a EaD surge quase sempre como uma modalidade de educação capaz de contribuir, de modo eficiente, para melhoria do acesso à aprendizagem

¹ Tecnologias da informação e comunicação

e eficiência do sistema educacional. Nesses discursos, a eficiência desse sistema possivelmente estaria vinculada à formação para atender as exigências do mercado, e a EaD seria uma alternativa para as políticas públicas de formação de professores com uso de tecnologias.

No Brasil e, em especial, no Estado Tocantins, há discursos que apontam a expansão da democratização das tecnologias na formação de professores a distância como uma forma de diminuição das brechas-abismos sociais, ou ainda a inclusão dos profissionais da educação que se encontram distantes geograficamente dos grandes nichos de reflexão, da efervescência e dos debates das comunidades universitárias. Belloni (2010) ressalta que se deve entender a EaD como meio de democratizar o acesso a uma verdadeira formação emancipatória.

A fim de possibilitar uma análise crítica sobre as contradições nas relações entre as políticas públicas em EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS e as mudanças nos *habitus* dos professores expressas em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, este trabalho tem como **objeto de estudo** a formação de professores a distância com o uso das tecnologias, com destaque para a forma como a UNITINS tem implementado, em nível superior, a formação de professores nessa modalidade de educação no Estado do Tocantins, ao utilizar a tecnologia como presença instituinte do próprio campo da educação.

E, assim, neste estudo buscou-se entender as múltiplas relações contraditórias que se estabeleceram no programa de formação desses professores a distância com uso de tecnologia na UNITINS, considerando as articulações entre Estado do Tocantins, UNITINS e suas políticas públicas e as ações do MEC na orientação das políticas de formação de professores em educação a distância. E, com base no método materialismo dialético, desvendou-se de modo crítico a realidade das contradições que permearam essas relações, que culminaram no descredenciamento dessa universidade pelo MEC para trabalhar com a EaD. Segundo Nogueira (2012, p. 66), “[...] as políticas de governo se utilizam das estruturas estatais para aumentar a eficácia e eficiência do próprio Estado e se desenvolvem de maneira mais pontual”.

O recorte temporal desta pesquisa refere-se ao período de 2004 a 2010. Porém foi necessário recorrer a períodos anteriores para a análise dos processos de reestruturações e a reconfiguração da UNITINS no Estado do Tocantins e compreensão da interdependência e da inter-relação dessa universidade com as políticas públicas educacionais, sobretudo a formação de professores em educação a distância no contexto de reestruturação do Estado

brasileiro, em face das grandes transformações na base produtiva e integração a um novo padrão tecnológico globalizado.

Nos anos 1990, observaram-se mudanças no contexto sociopolítico-econômico mundial que acompanharam o trânsito do fordismo para o novo regime de acumulação, que supriu os avanços construídos pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social e implantou um Estado Neoliberal. Com isso, gerou-se um processo de ajuste à nova ordem neoliberal, fazendo com que os países demonstrassem capacidade de competitividade, eficiência e eficácia em seus sistemas de administração.

Para acompanhar as tendências mundiais, os reajustes fiscais e estruturais que ocorreram na América Latina despertaram preocupação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Conforme esses organismos, era preciso reformar as instituições nos países da América Latina segundo a lógica do processo de acumulação do capital, para que fossem feitos investimentos no crescimento econômico e inserção na nova ordem mundial.

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi criado em 1995. Assim, uma nova forma de estruturação do Estado brasileiro foi sendo implantada por meio de processos de ajuste do projeto político nacional à nova ordem mundial. Isso implicou, entre outras mudanças, a redefinição do papel do Estado como promotor e regulador do desenvolvimento socioeconômico-educacional, inclusive com a implantação de políticas públicas de formação de professores, marcadas pela interconexão entre o Estado e o mercado.

Foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que as reformas do Estado e da educação superior no Brasil ganharam concretude, e o ajuste fiscal do Estado brasileiro foi associado ao aumento da eficiência e da eficácia da administração pública. E isso se refletiu em níveis e modalidades de educação.

Nesse novo contexto político e econômico, o projeto de reestruturação do Estado brasileiro também se situa no espaço da chamada sociedade tecnológica, a qual impõe e define a centralidade das tecnologias nos processos produtivos e educacionais, uma vez que a educação passa a ter uma função de provedora de conhecimentos. Tal lógica implica buscar meios para suprir essas necessidades e superar o velho modelo de educação. E a educação a distância surgiu como alternativa.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi a primeira lei que tratou da educação a distância ao definir, em seu art. 62, que a EaD poderia ser usada na formação de professores. A LDB “concedeu

estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades)” (GIOLO, 2008, p. 1216).

Diante disso, percebe-se que, com intuito de dar resposta aos velhos problemas da educação superior brasileira, em especial à formação de professores para a educação básica, a EaD é indicada como uma modalidade de educação estratégica para enfrentar os limites impostos pela educação presencial na ampliação de vagas na educação superior e, ao mesmo tempo, romper barreiras continentais.

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, sob a ótica da ideologia neoliberal, o governo de FHC priorizou o programa de formação de professores em EaD, mas quase sempre de forma emergencial e focalizado em uma estreita relação da esfera pública com a esfera privada. Assim, segundo Barreto (2003), as diretrizes dos organismos multilaterais para o campo educacional defendiam em especial a capacitação em serviço, em detrimento das políticas públicas de formação inicial.

Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a rede educacional privada continuou crescendo de forma expressiva, as políticas públicas educacionais foram profundamente marcadas pela busca de uma educação “de resultados” e de caráter regulatório do sistema educacional. Essas políticas parecem ter sido herdadas em parte do governo anterior. Nesse governo, a EaD representava a centralidade das políticas públicas de formação em serviço, tendo em vista a criação do sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006.

Considerando o cenário anteriormente sintetizado, **esta tese objetiva** compreender o papel do Estado do Tocantins junto à UNITINS na adoção, na expansão e na mercantilização da formação de professores a distância em um contexto público/privado; as contradições da instituição pública de direito privado na implementação das políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias; o contexto de reestruturações e reconfigurações da UNITINS, considerando sua trajetória político-institucional que foi do credenciamento em 2004 para atuar na EaD, passando pela expansão desordenada em função da mercantilização da educação, até chegar ao processo de descredenciamento, em 2009.

Um desafio serve para justificar o estudo em questão. No campo pessoal, esta tese representa uma continuidade no aprofundamento do estudo da temática da formação de professores, assunto presente na pesquisa que realizamos no Estado do Tocantins e que

originou a dissertação de mestrado (*As políticas de habilitação de professores leigos no Estado do Tocantins*).

Assim, ao ingressar no curso de mestrado² em educação (políticas de formação de professores) na UnB (Faculdade de Educação), buscaram-se subsídios que pudessem embasar estudos teóricos sobre as políticas de formação de professores e estabelecer um diálogo crítico com o cotidiano da prática política realizada na zona rural e periferia urbana do Estado e dos municípios do Tocantins.

Verificou-se, nessa pesquisa, que os cursos de qualificação na área formação de professores ministrados pela Fundação Universidade do Tocantins não contribuíram para a superação dos problemas dos professores leigos no tocante à melhoria da qualidade de seu trabalho pedagógico na sala de aula e nem para despertá-los para uma visão mais crítica sobre os instrumentos de manobras políticas e controle do poder governamental que sobre eles perpassava (LEAL, 1995).

A formação de professores leigos da zona rural e da periferia urbana é para o Estado do Tocantins a alternativa mais viável para cumprir a obrigação constitucional de universalização da educação básica. Entretanto, na compreensão de seus gestores passados e presentes, essa universalização poderia ser feita por trabalhadores da educação que levam o ensino a regiões longínquas e a baixíssimo custo, o que representa uma economia substancial para o Estado e os municípios. No entanto o professorado leigo acabou por se tornar, devido a interesses políticos que o cercam, um obstáculo à qualidade do ensino nos quadros da educação, ou seja, os investimentos em educação assumem uma feição política, e as políticas educacionais tendem a vincular-se a interesses locais, já que a contratação de professores leigos pode ser prova de prestígio político. Na pesquisa de mestrado, concluiu-se, com base na prática observada, que o professor leigo, ao mesmo tempo em que mantém a ordem social vigente, trabalha para a ampliação da democratização do acesso ao ensino no Estado e nos municípios do Tocantins e, contraditoriamente, colabora para o desmantelamento dessa mesma ordem social, na medida em que enfrenta as contradições do sistema educacional.

Todavia o tempo passou desde a defesa da dissertação, o número dos professores leigos nas redes públicas municipal e estadual de ensino do Tocantins aumentou e a oferta da modalidade da educação a distância pretendeu diminuir esse quantitativo. A preferência

² O mestrado em educação (*As políticas de habilitação de professores leigos no Estado do Tocantins*) foi realizado no período de 1993 a 1995, na Universidade de Brasília (UnB).

dos gestores por democratizar o acesso à formação de professores via EaD, na UNITINS, parece ter enquadrado a universidade nos moldes neoliberais. Além disso, encontrou no Estado um cenário propício para uma grande demonstração de poder no sentido de propor e implementar políticas públicas de formação de professores, no sistema de parceria público privado. Giolo (2010, p. 1286) ressalta que, “na UNITINS, a expansão se deu, como não poderia deixar de ser, pelas regras da iniciativa privada, ou seja, pela venda de projetos e pela cobrança de mensalidades”.

E, assim, nesse espaço de formação de professores a distância, mediada pelas tecnologias, formado de elementos simbólicos, pretendeu-se entender as mudanças nos *habitus* dos professores em prática pedagógica no processo de interação entre o campo da tecnologia e o campo da educação.

Para tratar dessas mudanças nos *habitus* dos professores expressos em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia a distância a partir de análises sobre as relações contraditórias entre as políticas públicas de educação a distância do Estado do Tocantins, da UNITINS e MEC, tomaram-se como referência as teorias da ação social e, especificamente, a noção de *habitus* e campo em Bourdieu (2007), além de se considerarem as condições político-econômicas e tecnológicas da UNITINS.

Para tanto, viu-se a necessidade de entender como os *habitus* desenvolvidos no campo educacional passam a estruturar as ações sociais dos agentes. Nesse sentido, a prática pedagógica está ligada, necessariamente, ao *habitus* que o professor estrutura durante suas experiências cotidianas vivenciadas ao longo do trabalho no espaço educacional. Nessa lógica, os *habitus* dos professores são socialmente produzidos no campo educacional, em sua relação com as diretrizes políticas da universidade, nas estratégias educacionais e na sua relação pedagógica com os alunos. Para Bourdieu (2007), a ação dos agentes sociais (professores/as) é produto de uma relação entre um *habitus* e um campo (conjuntura).

Observou-se que, com a difusão das tecnologias, o processo de globalização intensificou-se, tendo impacto significativo em setores como da economia, da cultura, da política e da educação. Os impactos da difusão das tecnologias e da globalização podem ser observados sobretudo na EaD, repercutindo em inovação na formação de professores para educação básica.

Na UNITINS, as tecnologias contribuíram para mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, trazendo inovações, com uso de internet e criação de programas de

computador voltados para educação, como, por exemplo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (UNITINS, 2006).

b) Questões norteadoras, objetivos e hipótese da pesquisa

Diante das observações apresentadas, considera-se que a expansão e a implementação da formação de professores a distância, com uso de tecnologias no Estado do Tocantins e na UNITINS, precisam de avanços por meio de estudos e pesquisas. Compreende-se que os programas e as ações nessa modalidade devem ser mais bem analisados e avaliados para que seus resultados não sejam unicamente quantitativos, mas principalmente qualitativos.

Para tanto, a pesquisa se propôs a refletir sobre as **seguintes questões**: Como as políticas públicas de formação de professores a distância têm se desenvolvido no Brasil e no Estado do Tocantins na UNITINS, no âmbito da esfera público-privada da educação? Que diretrizes do MEC nortearam as políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologias na UNITINS? Quais as influências do Estado do Tocantins nessas políticas? Que contradições podem se manifestar nessa situação? Quais mudanças podem ser observadas nos *habitus* dos professores/as em prática pedagógica com uso de tecnologias? Tal problemática remeteu, também, a outras questões específicas relacionadas às políticas em educação a distância na UNITINS? De que modo os agentes sociais gestores/as e professores/as escolheram adotar EaD para formar professores na UNITINS? Como justificam suas ações, suas escolhas e suas preferências?

O **objetivo geral** da tese foi analisar a formação de professores a distância com o uso das tecnologias a partir das contradições entre as políticas públicas na modalidade educação a distância, do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS, focalizando as mudanças e a inovação nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, considerando-se o modo como os agentes sociais (professores/as) envolvidos com esses aspectos justificaram suas preferências por essas práticas.

E para atender o objetivo geral, os **objetivos específicos** são:

- interpretar as relações entre as políticas públicas para EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS para a expansão das políticas públicas de formação de professores com o uso das tecnologias, bem com suas contradições e tensões;

- analisar as políticas públicas de educação superior no Brasil no âmbito da reforma do Estado, contextualizando as políticas de formação de professores em EaD no Estado do Tocantins e na UNITINS;
- interpretar e analisar o caminho percorrido pelas políticas públicas para formação de professores na modalidade educação a distância com uso de tecnologias, no contexto público/privado da UNITINS;
- analisar as mudanças e a inovação nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas a partir das relações entre o campo da educação e o campo das tecnologias.

Segundo Freitag (1989), as diferentes políticas educacionais se desdobram em movimentos dialéticos com efeitos não programáveis que, muitas vezes, produzem o reverso do originalmente intencionado. Em vista disso e considerando os questionamentos e os objetivos propostos pela problemática central, **a hipótese** desta pesquisa é a seguinte: a formação de professores a distância com uso de tecnologias pode produzir *habitus* nos professores.

c) **Trajectoria metodológica**

É importante reconhecer que “a metodologia não tem status próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer” (LUNA, 1997, p. 25). Isso significa dizer que não faz sentido discutir metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. Essa breve explicação possibilita compreender o modo como foi iniciada a construção do objeto de estudo desta pesquisa.

A ideia de desenvolver uma pesquisa sobre as contradições nas políticas públicas de formação de professores em EaD, com destaque para as mudanças nos *habitus* dos professores expressos em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia a distância, é oriunda de observações das manifestações da realidade empírica (o que é observável a essa realidade) complexa, mas objetiva (LUNA, 1997) da Fundação Universidade do Tocantins, que dizem respeito à forma como a Instituição concebe a formação de professores a distância com uso de tecnologia. Assim, a natureza metodológica desta pesquisa está ancorada na perspectiva de uma análise dialética, pois se procura evidenciar as tensões e as contradições no processo de expansão das políticas públicas de formação de professores na modalidade educação a distância na UNITINS. Além disso, para tratar das mudanças de

habitus dos professores, toma-se como referência a noção de campo e *habitus* segundo abordagem de Bourdieu.

Feito esse preâmbulo, é oportuno destacar que é necessário compreender o projeto de educação a distância da UNITINS em sua totalidade.

A escolha do método de pesquisa

Nesta pesquisa, analisam-se as políticas públicas para a formação de professores com uso de tecnologias na UNITINS, procurando verificar, no contexto de rearticulação de lógicas entre o público e o privado, as relações contraditórias entre as políticas públicas do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS. Em sentido mais específico, analisaram-se as mudanças e as inovações nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas a partir das relações entre o campo da tecnologia e o campo da educação.

Nessa direção, Demo (2003, p. 35) ressalta que “[...] a pesquisa poderia ser um diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. Porém, não diálogo sempre solene, mas um diálogo na produção e socialização do saber e sem esquecer-se da ligação estrutural e histórica entre a teoria e a prática”.

Nessa perspectiva, fazer uma pesquisa significa pôr em ordem as próprias ideias. Por isso, ela deve ser entendida como um momento único em que o pesquisador busca aprender como pensar e olhar cientificamente para seu objeto de pesquisa. Segundo Goldenberg (2009, p. 69), “o pesquisador experiente descobre assuntos que podem parecer banais e os transforma em pesquisas fecundas”. E, por isso, acredita-se que o “papel da pesquisa é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo” (CHARLOT, 2005, p. 89).

Para tanto, quando se estuda metodologia em particular, observa-se que ela não está focada apenas nos procedimentos e nas técnicas utilizados, mas na concepção teórica de abordagem, na motivação e na criatividade do pesquisador que também faz parte desse contexto.

E, nesse sentido, faz-se necessário descrever o percurso metodológico como um caminho possível para pesquisa científica. Goldenberg (2009, p. 14) ilustra essa questão: “O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Tal perspectiva implica dizer que esse processo não é simples, pois, dependendo da opção metodológica escolhida, pode-se ou não produzir bons resultados. Presume-se que a pesquisa aconteça a partir das reflexões e dos questionamentos acerca de um problema sobre o qual o pesquisador queira encontrar respostas satisfatórias, já levantadas em trabalhos anteriores, ou aprofundar os conhecimentos sobre questões passíveis de discussões em um determinado contexto.

A proposta metodológica, quanto à sua natureza, é uma abordagem qualitativa. Essa abordagem não se preocupa em fixar leis para produzir generalizações. Os dados desse tipo de abordagem objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de relevância da ação social, de campo e *habitus* em Bourdieu (2006),

[...] os métodos qualitativos dirigem sua atenção para as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (GOLDENBERG, 2009, p. 53)

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, a interpretação do fenômeno e considera os significados que os outros dão às suas práticas (GONSALVES, 2007). Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Flick (2004, p. 20) informa que

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. [...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador como campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento. [...] As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa adotada é uma abordagem qualitativa orientada pela abordagem dos fenômenos sociais em Bourdieu e pelo método do materialismo dialético, que permite a compreensão sobre o que está por trás das falas dos agentes sociais e dos documentos oficiais, conforme propõe o modelo capitalista neoliberal. Sempre existe uma intencionalidade muito clara e objetiva em relação ao objeto estudado.

Dessa forma, fundamentada no pensamento marxista, Pires, (1997, p. 85) compreende que “o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista [...] é uma possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade [...]”.

Nessa direção, Marx e Engels (2009, p. 23), segundo a premissa da concepção materialista, postularam um mundo real e afirmam que

As nossas premissas não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só a imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as condições de materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pelas suas próprias ações. Essas premissas são, portanto, constatáveis de um mundo puramente empírico.

Assim, observa-se a lógica, base da compreensão do conhecimento materialista. Nesse sentido, Triviños (1987) destaca que o materialismo dialético é a base do marxismo, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. A dialética marxista é uma possibilidade de interpretação e compreensão da realidade e das manifestações da realidade educacional na superação das lutas dos contraditórios.

A escolha da abordagem materialista dialética se justifica por se constituir em uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social dos sujeitos, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para as dimensões socioeconômicas e educacionais do objeto em estudo. A importância da prática social, como critério de verdade, é uma das principais contribuições do materialismo dialético à teoria do conhecimento (VIEIRA, 2009).

Segundo Triviños (1987), foi Hegel quem, pela primeira vez, elaborou a dialética como método e desenvolveu o princípio da contraditoriedade. Rejeitando o conteúdo idealista das bases da dialética de Kant e Descartes, Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético mediante uma construção lógica do método materialista-histórico que fundamenta o pensamento marxista.

Ainda conforme Triviños (1987), a concepção materialista apresenta três características importantes.

- A primeira é da materialidade do mundo, isto é, todos fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, todos eles são simplesmente aspectos da realidade da matéria em movimento.
- A segunda peculiaridade do materialismo é que a matéria é anterior à consciência. Isso significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente e se constitui em uma realidade objetiva.
- E, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Essa fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve

gradualmente. No começo, o homem pode apenas distinguir o objeto, o fenômeno ou o processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto.

Frigotto (1997) ressalta que, no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social.

Ainda segundo Frigotto (1997), a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis. A práxis expressa duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão em função da ação para transformar as práticas pedagógicas.

Marx e Engels (2009, p. 31) expressaram as suas contribuições à lógica concreta ao afirmarem que “os homens são os produtores das suas representações, ideias [...], mas os homens reais, os homens que realizam [...], tal como se encontram condicionados pelas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas”. Assim, o método materialismo dialético é uma abordagem possível de interpretação da realidade, concreta pensada da educação que se quer compreender no caso as contradições da realidade do campo educacional da UNITINS.

Trivinhos (1987) afirma que a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. É a lei fundamental, também é a unidade e a luta dos contrários, a lei da contradição. A utilização da abordagem qualitativa permite que a pesquisa investigue os movimentos contraditórios e evidencie a verdade.

Os procedimentos adotados para a coleta e a interpretação dos dados – análise de conteúdo

Para alcançar os objetivos propostos e caracterizar o objeto de estudo, o tipo de pesquisa escolhida foi o **estudo de caso** na UNITINS. Esse estudo buscou analisar os processos de reestruturação e reconfiguração da UNITINS no Estado do Tocantins; compreender as políticas públicas de formação de professores com uso de tecnologia nas relações das esferas público privada. De acordo com Lüdke e André (1977, p. 34), “o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda”. Dessa forma, “o

estudo de caso focaliza e procura revelar as mais variadas dimensões presentes numa situação problema”.

Nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de **entrevistas** e de **análise documental**. Lüdke e André (1977, p. 19-39) ressaltam que a entrevista “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] [e] Os documentos representam uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Assim, a análise dos documentos oficiais, do período de 2004-2010, possibilitou entender as diretrizes que orientaram programas, projetos e ações pesquisadas na UNITINS e suas relações dialéticas com as políticas públicas de formação de professores, bem como a mercantilização da educação a distância.

Os documentos principais selecionados para a análise documental foram:

- Portaria do MEC n. 2.145, publicada no DOU em 20/7/2004, para credenciamento da UNITINS para EaD
- Contrato de parceria EADCON/UNITINS
- Decreto do CEE n. 1.841/2003, para autorização do sistema telepresencial
- Projeto Pedagógico-Institucional da Fundação Universidade do Tocantins (2007/2011)
- Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Universidade do Tocantins (2007/2011)
- Resolução CNE/CP n. 1
- Projeto Político-Pedagógico (2008) do curso de Pedagogia a distância da UNITINS
- Planejamento Estratégico de Desenvolvimento do Estado do Tocantins (2005-2010) do Governo do Estado do Tocantins
- Perfil Competitivo do Estado do Tocantins (2003)
- Portaria de descredenciamento da UNITINS pelo MEC para trabalhar com EaD
- Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins resgata-se a Lei n. 1.160, de junho de 2000, no Decreto n. 1.672, de dezembro de 2002, e a Lei n. 1478, publicada em 25 de junho de 2004

Os documentos analisados foram adquiridos junto à UNITINS e à Secretaria de Estado da Educação e Cultura, além da internet.

Para os dados coletados na pesquisa de campo, recorreu-se à **entrevista**. De acordo com Bauer e Gaskell (2003, p. 65), “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua

situação”. Com esse tipo de instrumento, o entrevistador procura extrair dos entrevistados a compreensão sobre atitudes e motivações em relação ao comportamento das pessoas, em um campo social específico. Lüdke e André (1986, p. 35) ressaltam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]”.

Para a escolha dos entrevistados, foi levado em consideração o trabalho do profissional com EaD na UNITINS, no período pesquisado. Assim, justificamos a realização das entrevistas com os professores e gestores que vivenciaram o processo de formação de professores para a educação básica a distância com uso de tecnologias no âmbito das relações contraditórias entre o Estado do Tocantins, a UNITINS e o MEC, nas questões relacionadas às políticas públicas em EaD.

Os entrevistados³ desta pesquisa foram profissionais que trabalham ou trabalharam com formação de professores para a educação básica a distância com uso de tecnologias na UNITINS. Foram realizadas 19 entrevistas, 7 gestores, sendo 5 pró-reitores e 2 reitores⁴ que trabalham ou trabalharam com EaD, e 12 professores que trabalham no curso de Pedagogia em educação a distância, como mostra no quadro 1.

Quadro 1 – Número de profissionais entrevistados por categoria na Universidade

Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS			
Gestores	Reitor	Pró-reitores	Professores
Professores	2	5	12

Para a realização das entrevistas, foram formulados dois roteiros. Os temas dos roteiros das entrevistas dos gestores, dos professores foram categorizados⁵ em blocos de informações sobre os conhecimentos relativos ao objeto de estudo, no caso **as políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias na UNITINS.**

Blocos da entrevista com os gestores

Os blocos que contemplam a entrevista feita com os gestores da Fundação Universidade do Tocantins são descritos a seguir.

³ Alguns dos entrevistados, em virtude de não serem estáveis no emprego (mediante concurso público), já não se encontram mais na Instituição.

⁴ Dos três reitores da UNITINS contatados, Humberto Falcão Reitor, reitor no período de 22/9/2005 a 7/5/2009, não se dispôs a ser entrevistado.

⁵ O modelo de roteiro categorizado em bloco para sistematização das entrevistas foi usado por Martins na tese de doutorado, em 2009, na UnB.

1. Primeiro bloco: preferência pela EaD na UNITINS, privilegiando a formação de professores a distância

- Abordagem do perfil do entrevistado, sua área de formação e titulação, cargo e função na universidade, experiências com formação de professores a distância.
- Análise de como os gestores justificam adoção das políticas públicas de EaD na UNITINS, apesar da falta de experiência no trabalho com essa modalidade.
- Visualização das relações políticas econômicas do Estado do Tocantins e UNITINS, na decisão de optar por EaD como modalidade principal de ensino para essa universidade.
- Análise do significado para o Estado e para a UNITINS da incorporação da modalidade EaD para atender as demandas de formação de professores.

2. Segundo bloco: a mercantilização da educação a distância na UNITINS

- Ênfase ao processo da estruturação tecnológica da UNITINS para oferta de cursos EaD em especial formação de professores.
- Análise de como os gestores justificam as parcerias com a instituição financeira (EADCOM) E educacional.

3. Terceiro bloco: o modo de organização da gestão (expansão das políticas de formação em EaD na Universidade)

- Análise da expansão da formação de professores a distância que instituiu relações contraditórias nas diretrizes políticas do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS.
- Exame do discurso da Instituição sobre a importância da tecnologia inserida no campo educacional e por que, por vezes, essa intenção e efetivação se contradizem em relação ao que preconiza a legislação educacional das políticas públicas em EaD do MEC.

4. Quarto bloco: contradições no campo das políticas públicas em EaD

- Verificação da visão dos gestores acerca da formação de professores a distância com uso de tecnologias. Apresentação do ponto de vista sobre as relações contraditórias nas políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnólogos na UNITINS.

Blocos da entrevista com os professores

Para os professores do curso de Pedagogia a distância da Fundação Universidade do Tocantins, o roteiro de entrevista é dividido em quatro blocos expostos a seguir.

1. Primeiro bloco: preferência e modo de ver a formação de professores na modalidade a distância com uso de tecnologias na Universidade

- Abordagem do perfil do entrevistado, de sua área de formação e titulação, cargo e função na universidade.
- Visão dos professores sobre a formação de professores a distância, preferências pelas práticas pedagógicas a distância, modo como as tecnologias têm sido incorporadas aos *habitus* nas práticas pedagógicas em EaD.

2. Segundo bloco: as relações entre o campo das tecnologias e campo da educação

- Como os professores justificam a hegemonia do campo das tecnologias em relação ao campo da educação.
- A percepção dos professores em relação à precarização da educação nas mudanças e nas inovações dos *habitus* em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia a distância.

3. Terceiro bloco: visão dos professores sobre ações de políticas públicas desenvolvidas na Universidade (expansão das políticas públicas de formação em EaD na Universidade)

- Análise da expansão da formação de professores a distância que instituiu relações contraditórias nas diretrizes políticas do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS.
- O discurso da Instituição sobre a importância da tecnologia inserida no campo educacional e por que, por vezes, essa intenção e efetivação se contradizem em relação ao que preconiza a legislação educacional das políticas públicas em EaD do MEC.
- Visão dos professores sobre ações desenvolvidas na Universidade, mudanças e inovações na prática pedagógica.

4. Quarto bloco: contradições no campo das políticas de formação de professores em EaD

- Verificação da visão dos entrevistados acerca das relações contraditórias no campo das políticas públicas em EaD.
- Verificação da opinião dos entrevistados acerca das controvérsias sobre a mercantilização da EaD e as consequências para as práticas pedagógicas.

As entrevistas são instrumentos que permitem captar a opinião e o modo como professores e os gestores justificam suas preferências e se posicionam sobre as ações desenvolvidas no campo das políticas públicas em EaD na UNITINS para formar professores da educação básica.

A partir das análises dessas entrevistas e dos documentos oficiais, a interpretação e a produção das informações permitem a construção teórica ao longo do processo na pesquisa. Para proceder à análise, os dados coletados foram organizados de acordo com as fontes de informações e de modo a facilitar a identificação, posicionamentos recorrentes e relevantes dos entrevistados. Para tanto, algumas construções de Bardin (2009) foram utilizadas porque permitem ao pesquisador a compreensão do conteúdo⁶ dos documentos e das entrevistas interpretados, analisados e vinculados ao contexto que foram produzidos.

Assim, tomando como referências os **documentos oficiais** e **as entrevistas**, as unidades de análise dividiram-se em: unidade de registro e unidade de contexto. Para Franco (2007), a unidade de registro é a menor unidade do conteúdo que tem sido utilizada em pesquisas para determinar facilidade ou dificuldade de compreensão do material escrito. Nessa unidade, o pesquisador seleciona um segmento específico de conteúdo a ser analisado, determinando, por exemplo, a frequência com que aparecem no documento uma palavra, um tema, uma expressão ou certo símbolo político, como, por exemplo, neoliberalismo. Por sua vez, a unidade de contexto é a maior parte do conteúdo a ser analisado e deve ser considerada e tratada como unidade básica para compreensão da codificação da unidade de registro correspondente ao segmento da mensagem cuja dimensão permite a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2007).

⁶ A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo inicia com a descrição (primeira fase do procedimento), seguida da enumeração das características dos dados resumidos. O tratamento inicial vai até a interpretação, que é a significação concedida a essas características. A inferência é o procedimento intermediário que permite a passagem da descrição para interpretação dos dados (BARDIN, 2009).

Feitas essas considerações acerca das unidades de análises, busca-se trazer à tona as relações dialéticas presentes nas falas dos agentes da pesquisa e nos documentos oficiais. Nesta pesquisa, à luz da teoria utilizada, as unidades de registro foram definidas por tema referente às políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias na Fundação Universidade do Tocantins. E, em consonância com os objetivos propostos para a pesquisa, foram selecionados os seguintes subtemas:

- a expansão das políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologias;
- a mercantilização da educação a distância na UNITINS;
- as contradições entre as diretrizes de políticas públicas em EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS;
- hegemonia do campo da tecnologia na relação com o campo da educação nas práticas pedagógicas.

Nessa análise de dados, as unidades de contexto foram utilizadas como forma de clarear em que condições contextuais as informações dos documentos oficiais e das falas dos agentes entrevistados foram produzidas, nesse caso são: UNITINS, MEC e Estado do Tocantins.

Na sequência da definição das unidades de análise, organizam-se os dados e a definição das categorias de análise. Na organização da análise, escolhem-se os documentos e os discursos a serem analisados; formulação de objetivos e/ou hipótese e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Após o material organizado, faz-se a leitura flutuante⁷, o que significa ler várias vezes procurando identificar elementos em comum no texto, documentos e relatos de observações.

Segundo Franco (2007), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Assim, a categorização não é definida *a priori*, mas emerge dos discursos dos agentes sociais entrevistados e a análise dos documentos oficiais inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos entrevistados a todas as nuances e contradições observadas. E, ainda, deve-se buscar esclarecer o contexto e as condições e as contradições econômicas, sociais e políticas presentes nas mensagens emitidas e nos documentos. As categorias vão sendo criadas à

⁷ Consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (FRANCO, 2007).

medida que surgem as respostas. **As categorias selecionadas** foram: **tecnologias da informação e comunicação, formação de professores em EaD, mercantilização da educação e prática pedagógica**. A partir da análise dos dados nos documentos e nas entrevistas, conforme o procedimento anteriormente descrito, elaborou-se um texto que possibilitou a compreensão sobre a forma como a UNITINS tem implementado a formação de professores para a educação básica a distância com uso de tecnologias, em um contexto de contradições políticas. Nesta pesquisa, a hipótese interpretativa é que as diferentes políticas educacionais se desdobram em movimentos dialéticos com efeitos não programáveis que, muitas vezes, produzem o reverso do originalmente intencionado. Em vista disso, pensa-se que a formação de professores a distância com uso de tecnologias pode, assim, acabar produzindo, contraditoriamente, **nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas**, experiências fundamentadas em uma perspectiva de mudanças e inovações na direção de uma prática social transformadora, que conflitam com as políticas institucionais.

Nessa perspectiva, as falas e as análises dos documentos foram contextualizadas, porém não abstraídas da realidade, no caso a realidade da UNITINS no Estado do Tocantins. Nessa direção, foi observada, por meio das análises, a expansão contraditória da educação a distância, com destaque para os *habitus* expressos nas ações de prática pedagógicas no curso de Pedagogia na UNITINS.

d) Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a reforma do Estado e a expansão das políticas públicas de educação superior e a formação de professores no Brasil. Busca-se contextualizar as políticas educacionais e refletir sobre as questões relacionadas ao papel do Estado na formação de professores em educação a distância no Brasil, no âmbito da reforma do Estado Neoliberal nos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), períodos de grande ênfase na EaD.

O segundo capítulo discorre sobre os impactos nas políticas públicas educacionais, em especial na formação de professores em educação a distância ocasionados pelas tecnologias como símbolos materiais e culturais da globalização na sociedade contemporânea.

O terceiro capítulo trata da metodologia qualitativa orientada pelo método do materialismo dialético e busca analisar as relações entre ação social, *habitus* e campo, a

fim de entender a ação pedagógica do professor no âmbito das relações entre o campo das tecnologias e o campo da educação. Destaca-se a noção de campo e *habitus* em Bourdieu e ação social em Weber e Bourdieu.

No quarto capítulo, analisa-se o Estado do Tocantins, buscando identificar e entender traços sócio-históricos, caracterização econômico-educacional e o papel desse Estado na definição de políticas de expansão e regulação da EaD, bem como influências dessas políticas públicas de formação de professores a distância na Fundação Universidade do Tocantins. Nesse contexto, analisa-se a reconstituição histórica da UNITINS, abordando o credenciamento e a crise do descredenciamento da Universidade para trabalhar com a modalidade educação a distância.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo a partir das análises das entrevistas com base na metodologia proposta na pesquisa de campo e o modo de interpretação dos dados. A análise dos discursos dos agentes sociais gestores/as e professores/as sobre as relações contraditórias nas políticas públicas em EaD para formar professores na UNITINS, permitindo compreender a dinâmica de mercantilização da educação. O discurso dos professores/as sobre as mudanças em seus *habitus*, traduzindo-se em práticas pedagógicas diversificadas e ajustadas, evidenciam as condições para se compreender o modo de justificar as escolhas e as preferências no tocante às práticas pedagógicas com uso de tecnologias.

CAPÍTULO 1: A REFORMA DO ESTADO E A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, busca-se contextualizar as políticas educacionais e refletir sobre as questões relacionadas ao papel do Estado na formação de professores em educação a distância no Brasil, no âmbito da reforma do Estado Neoliberal nos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), períodos de grande ênfase na EaD. Focalizam-se os contextos e as ações de políticas públicas direcionadas para EaD, com destaque na formação de professores nas gestões dos governos de FHC e Lula. Analisam-se, a partir do neoliberalismo em vigor, ações, programas e marcos regulatórios para políticas públicas de formação de professores em EaD. Também se reflete sobre os Referenciais de Qualidade para a educação a distância.

1.1 Políticas públicas: reflexões e definições

O desenvolvimento de uma sociedade resulta de decisões formuladas e implementadas pelos governos dos estados, dos municípios e do país, em conjunto com as demais forças imperiosas da sociedade, principalmente as forças de mercado. Em seu conjunto, essas decisões e ações de governos, bem como de outros atores sociais constituem a expressão políticas públicas (HEIDEMANN, 2010).

Conforme Höfling (2001, p. 31), as políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, são compreendidas como *responsabilidade* do Estado quanto à implementação e à manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade.

Na compreensão de Höfling (2001), o Estado é um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. Assim, é papel de um governo representar programas e projetos de parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e propor orientação sobre políticas públicas. O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade. A política pública também é um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (SOUSA, 2006).

Para compreender o sentido das políticas públicas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) salientam que é necessário transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado e as contradições gerais em questão. Ao buscar suporte em Pereira (2008, p. 48), percebe-se que “[...] as políticas públicas decorrem do embate de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de distintos atores e grupos de pressão que disputam [...]”. Desse modo, políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado (TEIXEIRA, 2002).

Outra importante dimensão que deve ser considerada, segundo Azevedo (2004), é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Assim, as políticas públicas são construções informadas por valores simbólicos, normas, ou seja, são representações sociais que integram o universo cultural simbólico de determinada realidade social. Sua construção deve priorizar um conjunto de princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas.

E ainda na concepção de Azevedo (2004, p. 60), “são, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado [...]”. E, como tal, elas se realizam em um campo extremamente contraditório em que se entrecruzam interesses e visões de mundo conflitantes e em que os limites entre público e privado são de difícil demarcação.

Tomando a política pública educacional como exemplo, não se deve esquecer que a escola e, sobretudo, a sala de aula são campos onde se dá concretude às definições sobre políticas e planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação (AZEVEDO, 2004).

Heidemann (2010, p. 31) destaca que “a perspectiva de políticas públicas vai além da perspectiva de políticas governamentais na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, de promover políticas públicas”. Portanto, nas políticas públicas, é fundamental ressaltar que imposições hegemônicas, com ênfase na ação de organismos multilaterais, são fortemente assimiladas.

Dourado (2011, p. 54) salienta que

Tais políticas articulam-se a processos mais amplos, [...] sem negligenciar, nesse percurso, a real importância das instituições e da regulação decorrentes de sua função social e de sua organização, cultural [...]. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo e as políticas públicas em educação a distância, como expressão da materialização da ação do Estado/governo, são mediados pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento [...].

Com base nessas reflexões, compreende-se que o processo de definição de políticas públicas reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade. “Os defensores do ‘Estado Mínimo’, os neoliberais, creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram que as políticas públicas são as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Como tal, o Estado, em sua dinâmica, estaria intervindo no equilíbrio da ordem, econômica, social e moral da sociedade, na medida em que desrespeita princípios de liberdade e individualidade. Para subsidiar a análise sobre as políticas, Azevedo (2004, p. 12) afirma que “as restrições à liberdade manifestar-se-iam no estímulo, suscitado por aquelas políticas, à formação de monopólios nos mais distintos setores da vida social”.

Höfling (2001, p. 38) argumenta que,

Nestes termos, coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual [...], os neoliberais postulam para as políticas públicas educacionais ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social.

A citação reitera o sentido das políticas públicas educacionais na concepção do Estado Neoliberal. No Estado Neoliberal, ações e estratégias sociais incidem essencialmente em políticas compensatórias, voltadas para aqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, podem ou não usufruir do progresso social. Assim, políticas públicas são ações e procedimentos que visam dar resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade.

1.2 O neoliberalismo

Busca-se realizar uma cartografia histórico-crítico sobre o neoliberalismo, tão presente nos dias atuais.

As décadas de 1970 e 1980 foram um conturbado campo da competição global, o que levou a um período de

[...] racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 1992, p. 137).

Nessa perspectiva, “a acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo dos investimentos de capital em sistema de produção em massa e se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p. 140).

No plano econômico, vivenciou-se a crise do sistema capitalista e seus mecanismos de superação a que estava relacionado, segundo Harvey (2002), com o regime dinâmico da acumulação que surgiu da crise do modelo fordista (modo rígido de acumulação) e do Estado do Bem-Estar, ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970.

Como resposta à efetiva alternativa para crise do Estado de Bem-Estar social e do modelo fordista de acumulação, iniciou-se um processo de reorganização do capital e do sistema político-ideológico. Pires e Reis (1999, s/p) apontam que

[...] a reestruturação global do capitalismo elegeu o mercado como o grande regulador econômico e social. A moeda estável, a concentração de riquezas, a contenção de gastos com as funções sociais do Estado, o combate ao sindicalismo e a taxa natural de desemprego são traços e, ao mesmo tempo, metas do ideário neoliberal.

Nessas condições, a medida encontrada para a superação da crise em questão compreendeu mudanças, ou seja, passagem para um padrão de acumulação inteiramente novo, a partir do avanço de tecnologia flexível e da acumulação flexível⁸, associado a um sistema de regulação política e social, ideais e tendências neoliberais se fortaleceram.

⁸ “Acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 1992, p. 140).

Logo, a crise capitalista nos anos 1970 e o colapso do Estado de Bem-Estar Social subsidiaram, de certa forma, o surgimento do Estado Neoliberal como uma reação contra o Estado de Regulação de Bem-Estar Social.

Assim, a teoria neoliberal tem origem na crise do modelo econômico do pós-guerra que fez os países capitalistas avançados entrarem em uma longa e profunda recessão, abrindo, assim, espaço para a implementação de reformas. A solução para a crise era um Estado forte e capaz de romper o poder dos sindicatos, controlar o dinheiro, os gastos sociais e quebrar os monopólios estatais, tendo como meta principal a estabilidade monetária.

Nessa lógica, Haryek (1983, p. 6) citado por Azevedo (2004, p. 11), considerado expoente do pensamento neoliberal, propõe que o Estado promova a liberdade individual e “tenha assegurado uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual outros não possam intervir”. A tese básica de Haryek sobre o neoliberalismo se fundamenta no princípio e na busca da igualdade social que leva à escravidão (VIEIRA, 2009).

O neoliberalismo ganhou visibilidade de fato em 1979, na Inglaterra, com a ascensão de Margareth Thatcher, sua maior expoente, em seguida nos EUA, em 1980, com Ronald Reagan. Nesses países, esse projeto teve objetivos diferentes. Na Europa, foi marcante a sua intervenção para a destruição do Estado de Bem-Estar Social, submissão dos sindicatos e fim à estagnação inflacionária. Nos EUA, a prioridade era a diminuição do poder dos sindicatos, de desregulação da indústria e da libertação dos poderes das finanças, tanto interna como externa (NOGUEIRA, 2012).

Segundo Torres (2001), neoliberalismo ou Estado Neoliberal são termos empregados para designar um novo tipo de Estado. Trata-se de criar um “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza “as regras do jogo econômico, mas não joga” (IANNI, 1998, p. 28). Tudo isso baseado na suposta solução que seria o Estado Neoliberal criar e preservar as estruturas institucionais, defender os direitos das propriedades privadas e o funcionamento dos mercados, porém sem intervir neles.

Ianni (1998, p. 28) lembra que, na ótica sociológica, o neoliberalismo

[...] conduz a uma globalização das forças produtivas e das relações de produção, ainda que de maneira desigual, contraditória e combinada. [...] O que está em causa no neoliberalismo é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta não mais apenas os mercados nacionais, mas os mercados regionais e mundiais. [...] cria-se a impressão de que o mundo se transforma no território de uma vasta e complexa fábrica global, ao mesmo tempo que shopping center global e Disneylândia global.

O conceito de neoliberal dá a ideia de que se trata de “uma *configuração de poder* [...] dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso [...]” (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2, grifo dos autores).

Para além do discurso, a visão que o neoliberalismo passa é de um Estado fraco e de uma sociedade que deixa o livre mercado guiar todos os aspectos de suas formas de interação social. É visto como uma eficiente democracia, mas por outro lado o neoconservadorismo é guiado por visão de Estado forte, especialmente em relação às políticas públicas de educação (GENTILI, 1994).

1.3 A reforma do Estado e as políticas públicas para formação de professores a distância no Brasil nos governos de FHC

A crise de reestruturação do Estado não é um fenômeno isolado, ela é decorrente de uma série de transformações da base econômica dos diferentes países do chamado Primeiro Mundo, em especial na Europa Ocidental, onde o trânsito do fordismo para o novo regime de acumulação buscou suprir os avanços construídos pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social e implantar um Estado Neoliberal.

Nessa percepção, os reajustes fiscais e estruturais, a partir dos anos 1980 e começo dos anos 1990, ocorreram na América Latina e despertaram a preocupação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Conforme esses organismos, era preciso reformar as instituições nos países da América Latina, segundo a lógica do processo de acumulação do capital, para que fossem feitos investimentos no crescimento econômico e inserção na nova ordem mundial.

No Brasil, “as reformas no Estado pressupunham a necessidade de integração do país no sistema econômico mundial, com um novo padrão tecnológico globalizado e novas relações políticas entre os diferentes países, que representam um desafio para o Estado brasileiro” (COSTA, 2000, p. 51).

“O ideário de crise para fomentar a reestruturação do Estado reforçava-se sobre a reforma do aparelho do Estatal no contexto de grandes transformações na base produtiva e na necessidade de inserção do Brasil na globalização do capital mundial.” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000 p. 84).

Segundo Bresser Pereira, ministro da administração federal (BRASIL, 2005), na reforma do Aparelho do Estado⁹, embora o ajuste estrutural permanecesse entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do aparelho de Estado, particularmente para a reforma administrativa. A questão principal era como “reconstruir” um Estado novo para um mundo em pleno processo de globalização. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

O documento da reforma abordou a crise do Estado, atribuindo-lhe responsabilidades pelas mazelas econômicas. Além disso, defendeu a redefinição do papel do Estado com base na justificativa de que o Estado “já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995, p. 9). Nessa perspectiva, Dourado (2002, p. 235) salientou que

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Nesse contexto de exaltação às forças de mercado, fora consenso a afirmativa de que a educação era determinante para a competitividade entre os países, pois o novo paradigma produtivo demandava requisitos básicos diferenciados para a educação geral e para a qualificação profissional dos trabalhadores. Segundo Shiroma et al. (2000, p. 56), “disseminou-se a ideia de que, para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter o emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as reformas do Estado e da educação superior no Brasil ganharam concretude, e o ajuste fiscal do Estado brasileiro foi associado ao aumento da eficiência da administração pública, o que se reflete em níveis e modalidades de educação. Segundo Cardoso (1998), a reforma do Estado brasileiro é baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo e ao nepotismo. É preciso rever velhas práticas e adotar uma administração pública gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada (PEREIRA, 1995).

⁹ A reforma do aparelho do Estado, na visão de Bresser Pereira, significa “rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, considerando a existência de práticas patrimonialistas ou clientelistas, o modelo burocrático clássico” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 29). O objetivo é tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade.

Nesse sentido, a reforma do Estado foi defendida ideologicamente pelo discurso da modernização e da racionalização, objetivando, desse modo, repetir a velha máxima salvacionista, da superação das mazelas do mundo contemporâneo e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. Fernando Henrique Cardoso (1995, p. 39) destacou que

Estamos vivendo transformações que reorganizarão a política e a economia do próximo século. A tarefa de dar sentido humano ao desenvolvimento, na era da globalização, tornou-se um grande desafio, porque temos de lidar não apenas com uma realidade radicalmente nova, mas principalmente com o vazio ético que a idolatria do mercado gerou [...].

Bresser Pereira, em seu livro *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*, publicado em 1996, defende mudanças nas formas de organização e gestão do Estado, propôs sair do Estado burocrático para o chamado Estado moderno gerencial, “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Na União, os serviços não exclusivos¹⁰ são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisas, hospitais e museus”. Desse modo, a ideia era transformar essas entidades em “organizações sociais” e que a interação entre o Estado e essas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, e o poder Executivo teria participação do orçamento público com autorização do parlamento.

De acordo com o trecho retirado do documento do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE), *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995, p. 46), a ideia da reforma proposta é

[...] transferir para o setor público não estatal os serviços não exclusivos através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo.

Assim, observa-se que, a partir dos anos de 1990, foi iniciado no Brasil um processo de ajuste do projeto político nacional à nova ordem mundial. Isso implicou, entre outras mudanças, a redefinição do papel do Estado na educação, inclusive na elaboração das políticas públicas de formação de professores a nível superior. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 97-98) asseveram que

¹⁰ Setores de serviços não exclusivos são os quais o “Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos também pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não governamental)” (DOURADO, 2002, p. 236).

A compreensão desse processo e das consequências, no entanto, somente pode dar-se no âmbito da reforma em curso da educação superior no Brasil, que, por sua vez, orienta-se pela matriz teórica, política e ideológica orientadora da reforma do Estado brasileiro com origem na transição do fordismo para o atual momento do capitalismo e sua expressão no Brasil. [...] a definição das esferas pública e privada, no contexto de um Estado reformado, possibilitou a entrada de capital nesses espaços sociais, desencadeando sua reorganização conforme a lógica privada e provocando transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais [...].

E, assim, em 1995, FHC iniciou o seu governo com o conhecimento de que o Estado deveria estar preparado para se adaptar ao

[...] mundo do trabalho e da produção que expressa as significativas transformações, originadas pelo incremento das relações sociais capitalistas e traduzidas [...] pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas transformações societárias redimensionam o papel da educação e da escola (DOURADO, 2001, p. 49).

Para tal desafio, o governo federal implantou programas de reformas e ações políticas que ganharam novos contornos com a reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo MARE, sob a coordenação e o comando do ministro Bresser Pereira.

Segundo estudiosos desse período e o próprio Bresser Pereira (1997), no documento (2005), a proposta de reforma do Aparelho do Estado estava baseada em quatro setores estatais: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos e (4) a produção de bens e serviços para o mercado.

A compreensão era que, para a implementação da proposta da reforma, era necessário elaborar projetos de lei que permitissem a “publicização”. Essa nova entidade administrativa de serviços públicos seria uma entidade pública não estatal ou fundação pública de direito privado.

Com relação aos procedimentos de transformação das universidades estatais públicas em fundações de direito privado ou organizações sociais, as palavras de Bresser Pereira reiteram a forma com se daria esse processo:

Para isso, será necessário extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas. Desta forma, evita-se que as organizações sociais sejam consideradas entidades estatais, como aconteceu com as fundações de direito privado instituídas pelo Estado, e assim submetidas a todas as restrições da administração estatal. As novas entidades receberão por cessão precária os bens da entidade extinta. Os atuais servidores públicos da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados será pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos

à disposição da organização social será feito por contrato de gestão, além de estar submetido à supervisão do órgão de controle interno e do Tribunal de Contas (BRESSER, 1996, p. 286-287 citado por SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 45-46).

Cabe aqui ressaltar o discurso sobre a reforma, sobretudo em relação ao núcleo da racionalidade da reforma do Estado que foi propalado pelo ministro como necessária, tendo em seu favor a lógica do mercado como marco desse processo de mudanças. Aí residiria a “origem da mercantilização da universidade pública” (SILVA JR.; KATO, 2010, p. 64). Essa racionalidade é explicitada por Bresser Pereira ao referir-se “aos serviços não exclusivos do Estado ou competitivos como mais relevantes desses serviços representados pelas universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus” (BRASIL, 2005).

Nesse período, a visão mercantilista que reconfigurava a educação superior na formação de professores se contrapôs a uma reação dos docentes das IES públicas representadas por agentes dos movimentos para a educação, como os representantes do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), da Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e da Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP), entre outros. Viram na proposta da reforma do Estado e da educação superior uma iniciativa hegemônica oficial, em que o MEC e o MARE colocaram em ação uma reforma para a educação superior que se efetivava de forma fragmentada, com alterações pontuais políticas, legais, estruturais e gerenciais (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Esse movimento de reconfiguração da educação superior na formação de professores possivelmente visou à reorganização dos espaços sociais, de acordo com a lógica de mercado, em meio à redefinição do público e do privado. Essas condições fazem parte de um movimento mais amplo de expansão do capital para esses espaços. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 78) ressaltam que “[...] o Brasil neste contexto tornou-se o país das reformas, catalisando toda a mudança social necessária a sua entrada no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal”.

É importante lembrar que tal reforma possivelmente visava transformar as organizações sociais em fundações públicas de direito privado, abrindo, assim, espaços para o processo de privatização dos recursos humanos e patrimoniais das autarquias e das fundações.

É evidente que mesmo o governo de FHC, não tenha conseguido transformar as IES em “organizações sociais”, mas ao longo do tempo, essas IES gradativamente foram sendo

“pressionadas pela crise de hegemonia e de legitimidade e institucional” (SANTOS, 2004, p. 9). E, especialmente por meio do arrocho salarial, do congelamento da contratação de pessoal e cobranças de taxas de mensalidades de cursos, levou-as a vender seus serviços por meio de fundações de direito privado. A redução dos investimentos do governo induziu as IES à captação de recursos no mercado capitalista, privilegiando a mercantilização da educação.

Isso indica que, mesmo questionando as políticas oficiais, lutando pela democratização das políticas públicas de formação de professores e por um ensino público de qualidade para todas as classes sociais, as universidades parecem não ter conseguido, ao longo dos anos, frear mudanças que vêm incidindo sobre sua identidade.

Silva Jr. e Sguissardi (2001), ao analisarem a situação sobre os novos rumos das políticas públicas para educação, comentam que esse direcionamento implicou um sistema educacional assentado na lógica economicista da globalização neoliberal, levada pela tecnologia, pelas políticas macroeconômicas, pela desregulação dos mercados. O que se observou é que

A produção de conhecimentos consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica [...] (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 269).

Nesse sentido, pode-se identificar a radical opção do MARE por um processo que restringe claramente a esfera pública da educação superior (formação de professores), assim como a mais dissimulada opção do MEC por medidas menos incisivas ou parcialmente negociadas, mas, ainda assim, com idêntico viés privatista desse nível de ensino (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Em consequência, a Universidade, de produtora do conhecimento, poderia atuar até mesmo como uma organização social, como, por exemplo, uma fundação pública de direito privado regida por um contrato de gestão com o Estado. Parte desse contrato para o custeio vem do mercado, abandonando a formação de professores e a pesquisa para lançar-se no mercado competitivo, bem como subordinar sua produção acadêmica às demandas e às necessidades do capital e do mercado impostas pelos financiadores (JACOB, 2006).

Como se vê, a transformação das IESs em organizações sociais e os contratos de gestão traduziriam a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Tratou-se de uma reforma com estratégias e indicativos a serem implementados em uma

administração pública gerencial que balize como setores do Estado moderno o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Assim, a reforma transferiu para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, reduzindo o papel do Estado enquanto prestador direto de serviços, mas manteria o papel regulador, provedor e promotor entre os quais os de educação e saúde.

Essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão de obra não especializada. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, introdução).

Nessa nova perspectiva, visando a fundamentar as medidas concretas para garantir a implementação da reforma do aparelho do Estado, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado.

Dourado (2001, p. 49) chama atenção para o fato de que, nesse cenário, o processo de reforma do Estado, “assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”. Esse quadro torna-se mais difícil quando as políticas públicas e as formas de gestão são subordinadas à expansão do capital. Então essas políticas públicas são redirecionadas de acordo com os padrões de regulação do sistema produtivo.

Diante desse quadro, o governo de FHC, ao divulgar a proposta de governo no seu primeiro mandato, tinha como prioridade central as políticas públicas para educação básica no sentido de assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola. Por isso foi apresentada uma proposta de reforma educacional com vários programas, entre eles o denominado Acorda Brasil: está na Hora da Escola, no qual se destacaram cinco pontos: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) formação de professores por meio da educação a distância; c) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)); e) avaliação das escolas. Vale destacar que esses mesmos itens se encontram na reforma internacional que seguem orientações dos organismos multilaterais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

No segundo mandato do governo, no programa Avança Brasil, para mais quatro anos de desenvolvimento para todos, FHC afirma que a globalização estava longe de marcar o “fim da história”, era o começo de algo novo. Um processo de mudança ainda em curso reclamava uma visão do futuro e coragem para realizar as grandes transformações na economia e na sociedade e, por isso mesmo, exigia um Estado com outro perfil: mais ágil mais eficaz e mais forte em seus novos papéis, pois a miséria e a fome são enfermidades que precisam ser banidas do País. O contraste entre a ostentação de riqueza e a pobreza absoluta envenena a coesão da sociedade (CARDOSO, 1998).

O presidente FHC apresentou a proposta sobre “Os novos desafios para o ensino superior” e as “ações *para* a formação e valorização *do* magistério”. Nessa proposta, consta: (a) diversificação do ensino superior para adequá-lo às rápidas mudanças na expansão do conhecimento e das transformações tecnológicas; (b) papel das instituições e dos sistemas de ensino se reorganizam para formar profissionais capazes de manter uma vida profissional de permanente aprendizado; (c) melhoria da qualidade do ensino, para assegurar à população, além do acesso pleno à cidadania, inserção nas atividades produtivas, o que constitui uma exigência da sociedade e um compromisso do Estado; (d) renovação e valorização da formação para o magistério com a criação das universidades, de institutos superiores de educação e de cursos normais superiores; (e) desenvolvimento de programas de educação a distância que possam ser aproveitados também em cursos regulares, modulares ou não, observadas as novas diretrizes curriculares; (f) promoção da articulação com estados e municípios, para que sejam reconhecidos programas de formação a distância de professores, com o objetivo de promoção na carreira, mediante sistema específico de acompanhamento, avaliação e certificação (CARDOSO, 1998).

O governo FHC afirmou, também, que o sistema brasileiro de ensino superior enfrentaria inúmeros problemas, e que a universidade seria responsável pelo aumento dos níveis de qualidade do sistema educacional, pela formação dos quadros superiores nas áreas estratégicas da saúde, informática, economia, administração pública e privada, bem como pelos diversos setores tecnológicos ligados à estrutura produtiva (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). A integração da universidade com o sistema produtivo é decisiva para a elevação dos padrões de competitividade da economia.

Nesse quadro de considerações, tais políticas e diretrizes pouco têm feito para romper as tensões nas relações entre as medidas propostas e as medidas efetivadas. O que se percebe é que, de um lado, se estabelecem políticas públicas educativas que expressam intenções de ampliação de autonomia das universidades na determinação de políticas de

formação de professores a nível superior e, do outro, se verifica uma forte crise de legitimidade do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Nesse contexto, a reforma educacional ocorreu em um quadro de “ambivalência e contradições” com relação aos objetivos pretendidos. Por exemplo, em relação à reconfiguração das políticas públicas da formação de professores, houve dificuldade de efetivação de investimentos, sob alegação de redução de despesas para o Estado. Jacob (2006, p. 75) salienta que “o movimento do capitalismo e suas crises [...] instalou uma redefinição das esferas pública e privada, redesenhando as relações entre o Estado e a sociedade”. Ora, se a educação é reconhecida na lógica mercantil como um bem comercializável, isso significa dizer que começaria a partir daí objetivar a expansão significativa da educação privada, possivelmente motivada por decisões jurídico-administrativas que regulam as políticas públicas de educação brasileira e que foram base constitutiva do governo de FHC (MEDEIROS, 2012).

Nesse sentido, Sousa (2006, p. 172) afirmou que

A política educacional adotada para a educação superior pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos [...], suscitou expansão do segmento privado. Estimulando a ampliação da esfera privada, a política definida para educação superior no País eximiu-se, pelo menos em parte, do compromisso em garantir a expansão da rede pública. A hipótese levantada é que o Poder Público teria sinalizado para que a iniciativa privada absorvesse grande parte da demanda apresentada para educação superior na década passada.

O setor privado transformou-se em alternativa de complementaridade na implementação das políticas públicas para formação de professores a nível superior, tendo em vista o progressivo descompromisso do setor público com essa formação. Dessa forma, o processo de privatização da educação torna-se parte essencial dos programas de ajuste da reforma implementada e imposta aos países da América Latina (JACOB 2006).

Nesse âmbito, a reforma do Estado passou a desenvolver uma administração pública gerencial para se tornar um agente eficiente no seu papel regulador do mercado e das “universidades públicas que passaram a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes, tais como convênios com empresas privadas” (SILVA JR.; KATO, 2010, p. 64).

A crise na universidade pública brasileira, com problemas da mercantilização na esfera educacional, em especial na formação de professores, foi inevitável, considerando-se haver a necessidade de essas IES assumirem agora novos papéis na sociedade da

economia e do conhecimento. Ou seja, a produção do conhecimento deveria estar assentada na economia como estratégia de competitividade mercantil. Silva Jr. e Sguissardi (2001), ao analisarem essa realidade, afirmam que a organização da esfera educacional parece fazer-se de forma ampla, conjugando-se com os setores do Estado, da sociedade civil e do setor produtivo.

Um dos pontos mais polêmicos da reforma da educação superior foi o que caracterizaria a natureza das universidades públicas como empresa. A pretensão de transformar as instituições de educação superior (autarquias ou fundações estatais) em organizações sociais/fundações públicas de direito privado, reguladas por contratos de gestão para atuação no mercado foi perceptível.

Um dos pressupostos básicos dessa reforma era atender as exigências da política neoliberal, adequando o sistema educacional ao processo de reestruturação da esfera produtiva e o reordenamento do papel do Estado. Silva Jr. (2002, p. 206) pontua bem essa questão quando comenta que

As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

Importa, ainda, destacar que as reformas embasadas nas políticas neoliberais e consubstanciadas como um dos meios de consolidação do projeto neoliberal visaram a aprimorar os instrumentos de regulação das instituições educativas e propiciar a reestruturação do trabalho docente, sua natureza e sua função. Esses mecanismos de controle sobre a educação devem ser compreendidos como uma ação estratégica para o enfrentamento e a efetivação das mudanças pretendidas no campo político, econômico e social. Por isso mesmo Malanchen e Vieira (2006, p. 12) afirmam que

[...] a profusão de medidas legais a partir dos anos de 1990, para normalizar e reformar a educação e a formação docente, demonstra a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as determinações dos organismos internacionais, que visa fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior.

E, de acordo com as autoras, no processo das reformas, o governo tem atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores próprios da lógica capitalista,

procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visem a adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (NOGUEIRA, 2003).

Nessa perspectiva, o Estado reafirmava a importância da centralidade do papel da formação dos professores da educação básica no sentido de se adequarem as atividades inerentes à sua profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas que se supunha permearem o mundo do trabalho pedagógico nas escolas. Segundo Oliveira (2001), a educação básica passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho.

No âmbito destas políticas, a flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, constituiu ações estratégicas no sentido de adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais. (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p. 2).

Assim, no governo FHC, o processo de privatização das políticas públicas no campo da educação, em especial na formação de professores, o Estado deu demonstrações claras de incentivo à privatização da esfera pública, por meio de várias ações. Destaca-se, entre elas, o incentivo à expansão da rede privada. Sousa (2006, p. 163) menciona que

[...] o segmento privado tem mostrado um grande vigor em seu processo de expansão, revelando investimentos altos que, ao que tudo indica, garantem um retorno lucrativo. Entre os fatores que têm favorecido essa expansão, destaca-se a autonomia acadêmica conquistada pelas universidades e pelos centros universitários em relação à criação de novas vagas. Particularmente em relação aos centros universitários, cabe ressaltar que, de acordo com o Parecer 618/99 CES/CNE, datado de 08.06.99, a esse estabelecimento é estendida autonomia para criar, organizar extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos que já oferecem.

O incentivo à privatização do ensino superior com garantias de autonomia às IESs privadas por expansão de vagas é certamente uma obediência às demandas de mercado. Além de provocar e intensificar a concorrência entre as IESs, o serviço educacional prestado à sociedade poderá perder a qualidade em função da mercantilização do ensino.

1.3.1 Histórico, legislações e ações encadeadoras e reguladoras da EaD

Articuladas à reforma do Estado brasileiro no governo FHC, houve a reforma educacional brasileira e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –

Lei nº 9.394/96), que é o documento legal mais importante na reforma da educação superior. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 47) informam que

O capítulo da educação superior é o mais extenso que compõem a LDB, é uma espécie de plataforma legal para subsidiar uma série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismo como Banco Mundial como por analistas e mentores da modernização do sistema de educação superior no País. O sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda, por não preparar adequadamente os universitários para o mercado, por ser um modelo universitário excessivamente unificado, caro e insustentável para o poder público em tempo de crise para o Estado.

De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 69), observa-se ainda que

[...] todo o arcabouço legislativo-normativo, constituído como pano de fundo de uma nova configuração do sistema público e privado, a definir-se gradativamente, a transformação gradativa das IES em universidades de ensino, o fim da carreira docente nacional e da matriz salarial isonômica e consequente implantação de regimes precarizados de trabalho nas IFES.

Na perspectiva política, adotada pelo governo de FHC, a partir dos anos de 1990, no campo educacional, vivenciavam-se, no Brasil, naquele momento, mudanças de paradigma que redirecionaram o panorama da educação superior – formação do professor para educação básica, em sintonia com os organismos internacionais.

Documentos constituem bases importantes para as políticas públicas nacionais, como a Conferência de Educação para Todos (governo Collor, 1990-1992), que foi o marco, a partir do qual países com maior taxa de analfabetismo foram levados a desencadear ações para justificar e consolidar os princípios acordados na Declaração de Jomtien – Manifesto Mundial sobre os Rumos da Educação para o Século XXI. Além desse Manifesto, pode-se destacar o Plano Decenal de Educação para Todos, fórum consultivo (Itamar Franco 1993-1994), em que as recomendações Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais reforçavam os interesses pela formação de professores a nível superior, como foi o caso da Cepal que alertava, por meio de um documento econômico em 1990, para as necessidades de se implementarem com urgência mudanças na educação demandadas pela reestruturação na base produtiva (PIMENTEL, 2010).

Nas estratégias de recomendações da Cepal, é possível perceber o nível de subordinação da educação aos organismos multilaterais, basta ver que a busca pela cidadania e pela competitividade era estrategicamente o seu lema nos anos 1990. As recomendações da Cepal foram seguidas por outros organismos, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Nessa ocasião, foi convidado um

especialista para compor a comissão internacional e discutir a educação para o século XX, coordenada pelo francês Jacques Delors. Delors produziu um relatório que compreenderia os rumos das políticas educacionais dos países signatários dessa comissão. Segundo Pimentel (2010, p. 269-270), nesse relatório, “aparece o conceito de educação ao longo da vida, recomendando que se explore o potencial das TIC, da profissão [...], e a busca pela educação ao longo da vida é dirigida às políticas de educação permanente na modalidade a distância”.

O governo Fernando Henrique Cardoso “não deu especial destaque” (expressão empregada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005)) ao Plano Decenal de Educação para Todos. Preferiu estabelecer metas pontuais, entre outras, para a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância¹¹, com instalação de aparelho de TV em cada escola, visando a preparar melhor os professores para ensinar. Essa meta era vista como parte de uma medida para adequar o Brasil à nova ordem mundial.

Nessa direção, o governo de FHC, no âmbito das políticas públicas brasileiras, priorizou programas de formação de professores a distância colocando em prática, segundo Barreto (2003), as diretrizes dos organismos multilaterais para o campo educacional, que defendiam em especial a capacitação em serviço, em detrimento das políticas públicas de formação inicial. Assim, observa-se, por meio de análise, que ainda havia limitações no campo das políticas públicas educacionais no que se refere à formação de professores a distância.

É importante ressaltar que “uma das principais dificuldades para implantação efetiva de um sistema de educação a distância estava no processo de institucionalização da modalidade, fosse em nível micro (dentro da IES) ou macro (como política governamental)” (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 235).

Moraes (2010, p. 225), ao analisar a institucionalização da EaD pelas instituições de ensino público brasileiro, expõe que,

¹¹ A educação a distância figura com destaque nos marcos legais contemporâneos e nos planos de educação do país. A Constituição de 1988, no seu art. 221, refere-se à emissão de programas de televisão e rádio com finalidades educativas e culturais, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece, no art. 80, as diretrizes a serem seguidas pelo poder público para incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada (BARRETTO et al., 1999).

Na década 1990, vivenciamos com maior intensidade o processo de abertura econômica, que expressou, a curto prazo, uma forte pressão pela denominada Educação Continuada e permanente, além de trazer consigo toda a discussão em torno do uso das novas tecnologias. Tal fato fez com que a EaD fosse [...] considerada uma possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população como um todo. O fato é que vivenciamos um momento contraditório quando tratamos da EaD. A discussão acerca de suas reais possibilidades e os patamares de qualidade educacional, o problema do uso de novas tecnologias e o acesso a essas mesmas tecnologias, bem como a necessidade de reformulação do sistema público de ensino para o atendimento das novas demandas educativas geram uma série de incertezas quanto ao futuro dos processos educativos tais quais os conhecemos atualmente.

Embora as ações de políticas públicas em EaD não sejam recentes no sistema educacional brasileiro, sua institucionalização como modalidade de ensino só aconteceu no meado da década 1990, quando passou ser oferecida em estabelecimentos oficiais, sendo formalmente reconhecida pela nova LDB/1996. Ganhou destaque entre os projetos de políticas públicas educacionais a partir do momento em que procurou racionalizar a expansão do acesso à educação (RISCAL, 2010). Mas é fato que a sua “promulgação suscitou ações que parecem primar por uma democratização ilusória da educação” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 17). Isso nos leva a concordar com Batista (2003, s/p) que salienta que, “submetida à lógica da economia” de mercado, a educação a distância, ao invés de democratizar o acesso à educação pública, contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a massificação do ensino.

No governo FHC, a EaD, o desenvolvimento das TIC e a sua apropriação pelo sistema educacional foram enaltecidos nas políticas públicas educacionais como estratégias para formação inicial de professores, em serviço e formação continuada, prioridade do MEC nesse período. A EaD, como política pública, seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e racionalização de recursos. Mas, segundo Freitas (2007, p. 1214),

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos os requisitos que se apresentam como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

Mas foi mesmo partir dos anos de 1990, que a educação a distância se firmou ao ocupar um espaço estratégico na expansão das políticas públicas em educação com destaque para a formação de professores a nível superior. Giollo (2008, p. 1218) destacou que evidentemente o foco recaiu sobre a educação superior, pois a grande demanda incidia sobre a formação de professores para a educação básica, contribuindo, dessa forma, para o cumprimento do art. 87, § 4º, da LDB, que determina: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Nesse contexto, ainda segundo o autor,

Desde a implantação e expansão da educação a distância nos termos definidos pela LDB, a linha de atuação do governo federal orientava-se para a introdução de tecnologias avançadas no interior das escolas públicas de educação básica (Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO) e para o estabelecimento de uma estrutura que pudesse dar suporte e formação a distância aos professores que atuavam de forma presencial nas escolas do país (TV Escola, implantada, em caráter experimental) (GIOLLO, 2008, p. 1215).

A preocupação com a expansão da EaD na formação inicial e continuada de professores da educação básica, na última década do século XX, estava em consonância com as recomendações internacionais (especialmente com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien, 1990). O governo federal passou a investir muito na expansão da rede escolar da educação básica, mais intensamente no ensino fundamental. O FUNDEF¹² de 1996 só veio confirmar essa tendência.

Desde 1996, políticas públicas de formação de professores em EaD, ações, projetos e programas foram assumidos como sólidos e promissores pelos órgãos que regulam as instituições educacionais. Esse fato se deve, a princípio, às bases legais para essa modalidade no Brasil construídas por meio da Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. E assim se seguiu à LDB o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o art. 80. O Decreto conceituou a educação a distância (art. 1º), fixou diretrizes gerais para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios.

¹² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. (Disponível em: <mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 22 nov. 2012.)

A Lei n. 9.394/96, especificamente em seu art. 80, dispõe os princípios gerais para desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil, estabelecendo que:

Art. 80. 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 a 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 registro de diplomas relativos aos cursos de educação a distância.

§ 3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância 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 finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, afirmar-se que a EaD, amparada por mecanismos legais, políticos e ideológicos, começou a tomar impulsos na educação brasileira, por meio de ações do governo federal, como a criação da SEED, em 1995, coerente com a política global do MEC, e criação de consórcios entre universidades brasileiras. O objetivo era legitimar um novo paradigma instrumental para esfera educacional e disseminar sua oferta nos sistemas público e privado.

Nesse sentido, Giollo (2008, p. 1217-1218) ressalta que

A educação a distância somente entrou na rota das preferências de parte da iniciativa privada (até o momento, pequena parte da iniciativa privada) quando a expansão da modalidade presencial começou a experimentar um certo cansaço, motivado pela diminuição progressiva da demanda (demanda com possibilidade financeira de bancar, relativamente, os elevados custos da educação presencial). Esse fenômeno, de certa forma, altera o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, ela se torna concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se torna uma ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas, ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.

Também “o Decreto n. 4.494/1998 abriu explicitamente o campo da EaD para a iniciativa privada (abertura que estava, quando muito, apenas implícita na LDB), mas não lhe conferiu direção ou, ao menos, limites precisos” (GIOLLO, 2008, p. 1218). Assim, a EaD começou a sua trajetória cada vez mais apressada. O processo foi movimentado integralmente pelas instituições públicas (federais e estaduais), e a demanda para essa modalidade recaiu sobre a formação de professores para a educação básica.

As ações encadeadas do processo de expansão da EaD no governo de FHC requerem uma compreensão de seu governo no período de 1995-2002, no qual foram criadas possibilidades legais e ações reguladoras para a implantação e a implementação da EaD na formação de professores para educação básica. Com efeito,

A LDB sugere que a educação a distância haveria de se desenvolver por meio de iniciativas do poder público ou iniciativas muito próximas dele (“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância [...]” – Art. 80), a exemplo do que acontecia em outros países, que criaram com financiamento e fiscalização, da criação e desenvolvimento de “megauniversidades” [...] (GIOLLO, 2008, p. 1216).

A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no contexto de uma política nacional de educação a distância, pelo Decreto nº 1917/96, visava a “coordenar as ações ministeriais em relação às TIC. As metas da SEED era levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, as técnicas e as tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (BARRETO, 2010, p. 1305).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação a Distância, em parceria com o MEC, tinha também como meta desenvolver diversas ações com tecnologias avançadas, visando à atualização de professores da educação básica no interior das escolas públicas¹³, com destaque para os programas de apoio à pesquisa em EaD (PAPED), TV Escola e o Programa Nacional de Informática nas escolas (ProInfo). De acordo com Kato, Santos e Martins (2010, p. 14), “todas essas ações constituem a base de uma política de governo que vem permitindo a construção de um novo paradigma para educação brasileira”.

O Programa TV Escola¹⁴, uma complexa rede de ações televisivas, faz parte do conjunto das políticas públicas de formação de professores. Lançado em março de 1996, pelo Ministério da Educação (linhas de ação da SEED), sua destinação é oferecer aos professores da educação básica oportunidades de formação continuada na modalidade a distância, buscando contribuir, de forma aberta, flexível e informal (não regular, sem

¹³ Teodoro (2011) afirma que a escola para todos vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para novas exigências da “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social ou de reprodução do status alcançado.

¹⁴ A TV Escola atende, também, os objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica estabelecidos pelo Plano Decenal, que determinou, entre outros, assegurar “a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais [...]” e enriquecer “o acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes” (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 5 out. 2012.).

avaliação nem certificação), para a melhoria daquela formação. A finalidade do Programa era contribuir para melhoria da educação básica disseminando, de forma mais rápida, ampla e democrática, uma programação que desenvolvesse e estimulasse a interação e o intercâmbio de informações entre professores, diretores, funcionários e alunos das escolas públicas de educação básica. Com o tempo, expandiu-se sua abrangência e hoje atende os professores de todos os níveis da educação básica,

Em relação à operacionalização do Programa TV Escola no âmbito federal, a Secretaria de Educação a Distância teve como função a produção e a execução dos programas; a pesquisa, a compra e a dublagem de vídeos e programas; articulação com as secretarias estaduais e municipais. No nível estadual, as secretarias de educação são responsáveis pela elaboração de materiais, pela orientação para as escolas e pela capacitação dos recursos humanos para utilização de programas de ensino a distância. No âmbito das escolas, as unidades escolares gravam os programas transmitidos, montam a videoteca, designam um profissional para coordenar as atividades, criam condições para os professores assistirem aos programas.

É de se notar que, operando um programa emitido para redes sobre as quais não tem, em princípio, ingerência nem poder de gestão – uma vez que são de responsabilidades de estados e municípios, entidades federativas dotadas de acentuado grau de autonomia, como se sabe – o MEC apostou aqui em um modelo fortemente descentralizado e autônomo, uma vez que, em última instância, delegou à unidade escolar o total arbítrio para o uso da TV Escola. Inegavelmente vantajoso em muitos aspectos, o modelo, como veremos, esbarrou, entretanto, em dificuldades organizacionais importantes. (DRAIBE; PEREZ, 1999, s/p).

Além desses problemas operacionais, que impedem a plena utilização da TV Escola, justifica-se, segundo Belloni (2002), os baixos índices de uso dos programas para a formação continuada de professores: ausência de tempo para formação, previsto dentro da jornada de trabalho e inexistência de ações de formação coletiva integradas aos projetos pedagógicos das próprias escolas e patrocinadas e incentivadas pelas autoridades locais e regionais de educação. Na falta desse tipo de ação, a formação continuada dos professores passa a ser uma responsabilidade individual, exatamente nos moldes do modelo pós-fordista: as oportunidades estão dadas, os programas chegam até as escolas, o Estado cumpriu sua função, os professores é que não sabem (ou não querem aproveitar). A característica recorrente das políticas de ensino a distância no Brasil, a ênfase quase exclusiva nos sistemas ensinantes tomam aqui uma dimensão extrema, com a preocupação

única de produção de materiais, para distribuição totalmente aberta, como é próprio do mercado.

Outra ação foi o Programa Nacional de Informática nas Escolas (ProInfo)¹⁵, criado em 1997 pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Tal programa é destinado tanto para as escolas urbanas (ProInfo/Urbano), como para escolas rurais (ProInfo/Rural).

O programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, por meio do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais e funciona de forma descentralizada. Há uma Coordenação Estadual do ProInfo em cada unidade da Federação, e sua atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

O MEC comprava, distribuía e instalava laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais, ou seja, as escolas entravam na contrapartida com a infraestrutura indispensável para receber o laboratório de informática, que era comprado, distribuído e instalado pelo MEC), e deveriam providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores. Esses núcleos deviam atuar como “[...] apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas” (BRASIL, 1999, p. 35).

Pretto (2002, p. 126) reforça essa visão da pouca ênfase à conectividade das escolas, ao afirmar que,

No caso do PROINFO (Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras), 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.

Os programas TV Escola e o ProInfo, que visam à capacitação e à formação continuada dos professores, foram lançados para diminuir os espaços deixados involuntariamente pelas IESs que não conseguiram atender as demandas desordenadas da

¹⁵ Sobre a operacionalização do ProInfo, acessar: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/perguntas_frequentes_proinfo_1.pdf>.

formação em função das dificuldades como financiamento, recursos humanos, estrutura física em especial por parte dos estados e municípios.

Nesse sentido, Moraes (2010, p. 258) argumenta que

O atual modelo de política de informática educativa – o Proinfo e seus correlatos afastaram as universidades enquanto espaço de excelência para formação e o centralizaram no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que é subordinado à Secretaria de Educação e ao MEC que raramente dialoga com a comunidade educacional organizada.

E ainda de acordo com a autora, “quando muito, os professores em caráter individual dão cursos, *workshops*, assessorias, mas acabaram os programas institucionais, ainda que sistêmicos de formação de professores, que ocorriam no modelo anterior [...]” (MORAES, 2010, p. 258). Algumas alterações na esfera educacional foram sendo evidenciadas, como a reforma curricular que ocorreu em todos os níveis e modalidades; a reforma na política de financiamento educacional articulada com a política de avaliações, entre outras medidas.

Em 1998, com o Decreto nº 2.494/98, fixaram-se diretrizes para credenciamento, autorização e reconhecimento das IESs para oferta de cursos de graduação a distância. Porém a procura para esses procedimentos por parte das IESs junto à SEED/MEC se deu com maior intensidade a partir de 2002, período em que os programas para capacitação de professores na modalidade a distância da rede pública concentravam-se mais no âmbito da SEED/MEC. “A EaD aparece como um novo filão do mercado educacional, que tende a ser extremamente promissor do ponto de vista econômico, principalmente com as possibilidades de multiplicação derivadas do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação.” (BELLONI, 1999, 2001, 2002, s/p).

Assim, a SEED foi definida como “um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino aprendizagens” (BARRETO, 2008, p. 925) e se organiza buscando estruturar um campo de formação de professores. “[...] em EaD, de forma centralizada, ainda que se apresente de forma descentralizada, produzindo uma aparência na qual as secretarias estaduais e municipais, bem como as escolas, pudessem usufruir de autonomia¹⁶” (SILVA JR., 2003, p. 82).

¹⁶ Em relação às suas metas, pode-se ler: “Para exercer as funções normativa, redistributiva, supletiva e coordenadora entre as instâncias educacionais, a Secretaria de Educação a Distância trabalha de forma articulada com os demais órgãos do Ministério da Educação e em conjunto com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal, com universidades, centros de pesquisas, televisões e rádios educativas e outras instituições que utilizam a metodologia de educação a distância. Sua programação

Entre os programas citados, podemos destacar o PAPED (Programas de Apoio à Pesquisa em EaD), lançado em 1997 pelo MEC/SEED em parceria com a Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com recurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse programa tem o objetivo de apoiar projetos que visem ao desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância, incentivando a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensinos, pela incorporação didática das novas tecnologias da informação e da comunicação (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010; BRASIL, 2010a).

O referido programa tem duas vias de ação:

[...] por um lado apoio financeiro para a elaboração de teses ou dissertação de mestrado que tenham como objeto de estudo aplicação de tecnologias à educação; por outro lado a premiação de materiais didático-pedagógicos de elevado padrão de qualidade para uso em curso a distância, tanto na educação básica quanto na educação superior (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 15).

Nesse contexto, as políticas públicas em EaD, para formação inicial e continuada de professores para a educação básica, ao serem institucionalizadas pelo Estado nos governos de FHC, necessitavam para implementação de regulamentação básica como decretos, portarias e resoluções, contendo normas e parâmetros para a EaD em todo País. Essa regulação foi sendo implementada aos poucos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), marco normativo, que incentivou o desenvolvimento de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino por meio de

[...] diversas ações e programas voltados à educação a distância sendo desenvolvidos pela Seed/MEC, entre eles, o TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Programa de Formação de Docentes em Exercício (Proformação), o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Paped) e o consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), MEC/UniRede e MCT/UniRede – responsáveis por coordenar o apoio dos ministérios à atuação da UniRede, com definição dos projetos para produção de cursos e instalação da infraestrutura tecnológica necessária para viabilizar a oferta de milhares de vagas em cursos de formação de professores para educação básica em educação a distância (BRASIL, 2000, p. 29).

No governo FHC, a EaD foi direcionada principalmente para a certificação e a capacitação de professores, em serviço e no âmbito da formação de professor a distância. Nesse governo, incentivou-se a criação de consórcios virtuais entre as universidades. E,

organiza-se em três blocos: a) desenvolvimento de projetos estratégicos; b) institucionalização da educação a distância no País; c) articulação do campo institucional e da sociedade civil” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 82).

assim, as universidades brasileiras se organizaram em consórcios¹⁷. Entre eles, destacam-se: o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), composto por IESs públicas desse Estado para oferta de licenciatura a distância; o Instituto Universal Virtual Brasileiro/Rede Brasileira de Educação a Distância (IUVB.BR), criado por dez IESs privadas; o Veredas, consórcio composto por IESs públicas, comunitárias e confessionais de Minas Gerais, para realização de cursos superior a distância; bem como a já citada Universidade Pública Virtual do Brasil (UniRede), consórcio de oitenta IESs públicas de todo o País.

A Universidade Pública Virtual do Brasil (UniRede) começou a ser desenhada a partir de meados de 1999, quando um grupo de docentes de universidades públicas do País começou a se reunir na perspectiva de pensar um sistema de cooperação institucional, que viria a se constituir numa rede de universidades. Criada em dezembro de 1999, com o apoio do MEC, do MCT, da FINEP, a UniRede foi lançada, oficialmente, em 23 de agosto de 2000, com adesão de 62 instituições públicas (estaduais e federais) que assinaram o Termo de Adesão. A UniRede tinha como objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da oferta de cursos a distância de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada para professores de forma regular e gratuita. Esses consórcios contribuíram para implantação, efetivação e expansão da EaD em nível superior, formação de professores a distância para educação básica.

Kipnis (2009, p. 212) alerta para o fato de que “a democratização de acesso a uma educação de qualidade apresenta um problema de sustentabilidade, pois depende do apoio governamental, já que oferece, como qualquer universidade pública, cursos gratuitos, de acordo com a legislação”.

Portanto, enquanto políticas públicas educacionais,

A criação de uma rede universitária pública dedicada à educação a distância vem atender à meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação que propõe a elevação da taxa de escolarização da população de 19 a 24 anos dos níveis de 12,7% em 1964 para 30% até 2008. Dificilmente o sistema de ensino público conseguirá atender a esses 17,3% se continuar adotando apenas o ensino presencial (FARIA; RONDELLI; LEITE, 2000, p. 77).

Em uma proposta clara, a UniRede tinha como meta consolidar a educação a distância, mediar a relação de troca de conhecimentos entre as iniciativas docentes, que

¹⁷ Entre os objetivos do consórcio, está a colaboração com “os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país, através da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, sob o comando do Ministério da Educação e do Desporto” (GUIMARÃES, 1996, p. 22).

estão na maioria das vezes isoladas. Na configuração do consórcio, manifestam-se dificuldades de explicitar claramente esse propósito, tendo em vista a captação e a gestão de recursos financeiros. Isso ficou claro quando o Ministro do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), professor Paulo Renato, direcionou os investimentos públicos para área de EaD para os programas TV Escola e ProInfo, executados pela SEED como montagem de infraestrutura de qualificação de docentes e apoio didático ao ensino fundamental e médio. Para a “EaD no ensino superior, não houve liberação de verbas federais para criação da Universidade Virtual Pública nos moldes preconizados pelos grupos das IES organizadas em torno das IES” (VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2005, p. 177). Segundo Paulo Renato, os programas oferecidos pela UniRede aproveitariam a infraestrutura e o potencial docente das IESs, que produziriam cursos em parceria ou isoladamente (BRASIL, 2000).

Após a gestão de Paulo Renato, em 2003, Cristóvam Buarque assumiu Ministério, no início do governo Lula Inácio da Silva, direcionando as metas iniciais da SEED para o apoio aos programas de alfabetização de adultos.

Assim, a UniRede continuou sob o signo de uma política de concepções que parece não conferir a primazia à educação pública de qualidade. Nessa medida, tornou-se alvo de setores que tentaram convertê-la em veículo de produtos educacionais para o mercado, transformando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em fonte de dividendos privados. Batista (2003) aponta que o consórcio não constitui garantia de ensino público e gratuito. Reflete o jogo de interesses que penetrou a universidade pública brasileira.

Percebe-se que as políticas públicas em educação, formação de professores, em especial a distância, ainda parecem estar relacionadas à compreensão de que se constitui em um mercado promissor. A avaliação apresentada por Batista (2003, s/p) merece algumas reflexões. O autor, ao analisar a EaD, comenta que

A educação a distância, sob os auspícios do MEC, foi viabilizada por programas tópicos, numa perspectiva de alcance bastante restrito. Na prática, o MEC apenas forneceu visibilidade social a EaD, assim como a familiarizar uma parcela dos professores com as tecnologias da informação. Sua institucionalização obedeceu a linhas de expansão do mercado educacional mundial, ou seja, que o ensino superior a distância alcança a sociedade civil sob os auspícios da iniciativa privada. Tornando-se, então, refém das forças do mercado.

Nesse sentido, mesmo sendo consideradas referências dos projetos de EaD, as bases da UniRede estão contidas na fundamentação das políticas públicas de formação de professores em educação a distância em todo Brasil, sob o comando do MEC e do

Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), subsidiando, posteriormente, a criação da UAB. Contudo as ações implementadas por esses órgãos ainda são incipientes e não tem traduzido avanços para o ensino público.

Para Barreto (2010), a UniRede tem uma estrutura fragilizada porque é dependente do apoio da Comissão de Educação/Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, dos Ministérios (MEC e MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio de bolsas para apoiar o seu desenvolvimento nos polos.

Mesmo assim, em outubro de 2000, a UniRede lançou o edital de oferta do curso de especialização *lato sensu* de formação em educação a distância, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O referido curso foi promovido por 10 de suas 62 universidades interligadas. Foram oferecidas 650 vagas distribuídas segundo critérios pouco plausíveis: 45 vagas para profissionais das universidades da UniRede, 10 vagas para profissionais indicados pela SEED/MEC e 10 vagas para profissionais externos. O pequeno número de professores das IESs com experiência para planejar e de produzir material para os cursos de licenciatura em EaD justificou essa distribuição, tornando-se necessário desenvolver um curso para capacitação para professores que produziriam as licenciaturas a distância.

E, assim, um dos principais programas oferecidos pela UniRede foi o Programa de Qualificação Docente (PRODOCÊNCIA), que tinha como objetivo, capacitar professores em licenciaturas de 1ª a 4ª séries em Ciências, tendo em vista que cerca da metade dos educadores brasileiros não têm nível superior. “O lançamento dos cursos para séries iniciais (1ª a 4ª) foi no início do segundo semestre de 2000. A meta era qualificar 180 mil professores até o final de 2004.” (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006, p. 78).

Como se viu, mesmo a UniRede tendo como objetivo construir uma rede virtual pública focada, principalmente, na formação de professores do ensino público, em educação a distância, esse consórcio contribuiu para sua expressão maior para a expansão do ensino superior público e privado a distância no Brasil e a posterior criação da UAB, que se tornou uma estratégia de ampliação da democratização do acesso ao ensino superior público gratuito no governo Lula Inácio da Silva (2003-2010).

Ainda nesse contexto de desenvolvimento de marcos regulatórios de programas e ações da EaD, Kipnis (2009, p. 212) comenta que “outro marco também importante na consolidação da EaD no Brasil foi a criação da ABED, em 1995, por um grupo de

educadores interessados em novas tecnologias aprendizagem e também em EaD”. A ABED se consolidou com um importante ator, tanto na divulgação de EaD e de toda inovação inerente, quanto no debate sobre o futuro dessa modalidade a partir de seus congressos. A ABED busca consolidar o conhecimento sobre a EaD e as TICs.

1.4 Reforma da educação superior e as políticas públicas de formação de professores em EaD no governo de Lula

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva, assumiu o poder em um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política de ajuste, feita pelo governo de FHC. Com a ascensão do governo do partido dos trabalhadores, considerado de esquerda, o Brasil esperava uma possível ruptura com o modelo econômico hegemônico instalado no Brasil no governo de FHC, em 1996. “No entanto essa esperada ruptura foi substituída por um movimento reformista, com ‘origem no estado’, que visava à continuidade uma política econômica neoliberal pautada nas mudanças da racionalidade capitalista embasadas no processo de mundialização do capital.” (KATO, SANTOS; MARTINS, 2010, p. 14).

Esse movimento reformista engendrou-se no campo da educação sob a forma de mudanças que consolidaram estreitas relações com os interesses mercantis. E, no governo, de FHC, sob a ótica da ideologia neoliberal, a reforma da educação superior estava centrada no estabelecimento de parcerias público-privadas, na expansão do acesso ao ensino aprendizagem por meio das IESs privadas, na adoção de programas de educação a distância e na profissionalização em especial, na formação de professores quase sempre emergencial e focalizada.

O ideário da tal reforma educacional era responsabilizar o professor pelas mazelas do ensino e lhe atribuir poderes “mágicos” de resolvê-los. Conforme o Relatório de Delors, “O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 98-99). Essa construção da imagem professor não profissional parece ir além das preocupações com a qualificação do professor, ou seja, o que tal reforma pleiteava era a produção por meio do professor das competências demandadas pelo mercado, em sintonia com as políticas neoliberais.

Cabe aqui ressaltar que o governo Lula, em sua atuação, seguiu pela via

[...] expansão de vagas nas universidades federais e/ou criação de novas universidades mediante, sobretudo, a criação e implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); [...] criação da Universidade Aberta do Brasil; implementação de bolsas para estudantes em IES privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Financiamento Estudantil (Fies); criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs e implementação de políticas de ações afirmativas) (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 60-61).

Nesse sentido, percebe-se que a política do governo Lula foi profundamente marcada, por um lado, pela busca de uma educação “de resultados” e do caráter regulatório do sistema educacional, herdado em grande parte do governo anterior; e, por outro, por uma “inegável tendência de crescimento e expansão com maior aporte de recursos públicos” (DANTAS; SOUSA JR., 2009, p. 15).

No campo das políticas de formação, “a configuração da formação de professores respond[e] ainda ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito da reforma do Estado em 1990” (FREITAS, 2007, p. 1208). Agrega-se a essas condições a existência de centenas de cursos de EaD, em várias IESs privadas, com expansão de polos nas mais longínquas localidades do País, que certamente produzirão resultados desiguais no processo ensino aprendizagem desses professores.

A autora destaca a situação dos “cursos de pedagogia divididos hoje em mais de sessenta modalidades de bacharéis e ‘habilitações’ sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período”.

No segundo mandato do governo de Inácio Lula da Silva (2007-2010), a educação básica e a formação de professores em nível superior puderam contar com um quantitativo maior de recursos públicos. Isso se deu dentro de uma visão mais sistêmica e integrada de educação, sobretudo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por meio do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Nessa perspectiva, Dourado (2008, p. 904) comenta que

O governo federal vem implementando ações em busca de maior organicidade entre os diversos setores que compõem a estrutura do Ministério e os que a ele se vinculam diretamente. Tendo o PDE como norte das atuais ações institucionais, o MEC sinaliza claramente para um redimensionamento de sua atuação, ao destacar a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores.

Nessa direção, o governo Inácio Lula da Silva garantiu e fortaleceu as medidas tomadas nos governos de FHC, quanto à expansão de vagas nas IESs, acesso ao ensino

superior por meio da EaD, e ampliou ações na formulação de políticas públicas para a formação de professores para educação básica. Em 2003, ano da evolução em EaD, ou seja, do retorno ao debate sobre a modalidade de ensino pelo Ministério da Educação, teve à frente o Ministro da Educação Cristovam Buarque. De acordo com a reportagem do portal da Universia, a EaD teria sido marginalizada das ações do governo de FHC durante os oitos anos de seus mandatos, e só então durante o governo Lula foi retomado o debate sobre a importância da EaD (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010).

Ainda segundo os autores, Fredric Michael Litto, presidente da Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED), comentou o discurso de apoio do governo a educação a distância e a demonstração de interesses do Ministro da Educação de investir em tecnologia e apostar na EaD como saída para a democratização do ensino, seja fundamental, médio ou superior.

Confirmada a intenção do governo Lula da Silva em eleger a EaD enquanto estratégia política, tanto para a democratização da formação de professores para a educação básica como para a expansão das matrículas nas IES públicas, esse processo foi efetivado por meio da UAB e da nova CAPES. Com isso, a EaD tomou organicidade válida de formação para quase todos os níveis de ensino, amparada em mecanismos legais de sua implantação.

Assim as bases legais para a EaD, no Brasil, foram construídas por meio da LDB, do Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁸, do Decreto Presidencial nº 5.622/05¹⁹ e, mais recentemente, da Portaria nº 40/07.

A EaD apresentava-se, em 2002, como uma das perspectivas centrais do programa do candidato Lula da Silva para a área da educação, em especial para a institucionalização da formação de professores em nível superior em programa de EaD aliado às novas

¹⁸ “Em 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), objeto de disputas entre diferentes setores organizados da sociedade brasileira. A proposta do PNE, aprovada na contramão da mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação a distância.” (DOURADO, 2011, p. 57). O Plano Nacional de Educação tinha como sua principal meta a elevação da oferta de educação superior, até 2010, para, pelo menos, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001).

¹⁹ O Decreto Presidencial nº 5.622/05 estabeleceu novas normas para EaD. Por meio desse Decreto, passou-se a caracterizar educação a distância “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005 citado por BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 147). Esse Decreto “relata também que a metodologia utilizada nesse sistema contará com momentos presenciais nos polos para atividades, avaliações, práticas de laboratórios e outras situações que serão manifestadas por meio de projeto específico de cada curso” (BALZZAN, 2010, p. 203).

tecnologias, que hoje representa a centralidade das políticas públicas de formação em serviço. “A criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, institucionalizam os programas de formação de professores a distância como políticas públicas de formação.” (FREITAS, 2007, p. 1210).

A reforma da educação superior, no primeiro governo de Inácio Lula da Silva (2003- 2006), iniciou-se oficialmente com a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído pelo Decreto de 20 de outubro de 2003. O objetivo era analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma, visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das IFES.

Conforme o art. 2º do Decreto, o GTI seria composto por representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Educação (coordenação); Casa Civil da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda.

O diagnóstico e o relatório final do GTI apontam para o processo regulatório do ensino superior em consonância com os interesses dos organismos multilaterais. Assim, entre as linhas de ação para o

[...] “redesenho” das universidades, o documento focaliza a EaD como forma de atender às diferentes dimensões do modelo neoliberal defendido: (a) diminuir significativamente o número de professores e duplicar o número de alunos; (b) baratear drasticamente os custos das universidades; e (c) deslocar o foco da formação para o seu produto, desde que sejam utilizados testes adequados para aferir as competências-alvo, traduzidas nos materiais educacionais que garantam larga utilização, disponíveis em polos descentralizados (BARRETO, 2010, p. 1308).

O relatório final do GTI, com o título “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, foi divulgado em 2003 e foi composto de quatro partes: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos e etapas para a implementação da reforma universitária (BRASIL, 2003).

Logo na primeira parte do relatório, foi apontada a crise da educação brasileira, com destaque para crise das universidades federais que, segundo o estudo diagnóstico, é consequência da crise fiscal do Estado brasileiro. Na segunda parte do relatório, é mencionado que a crise também atinge as IES privadas que tiveram sua política de expansão bastante expressiva, mas que estavam enfrentando problemas da inadimplência e faz-se ressalva sobre a qualidade do ensino e quanto à certificação (validade dos diplomas). Na terceira, apontam-se as linhas de ação imediata que possam complementar recursos e,

ao mesmo tempo, propiciar um redesenho do quadro atual. E, na quarta parte, indicam-se as etapas necessárias para a implementação da reforma universitária brasileira (BRASIL, 2003).

Assim, foi possível compreender que a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise. E, assim de um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegaram a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação, e 70% das matrículas encontravam-se ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (BRASIL, 2003).

Após um breve diagnóstico, o relatório apresentou as seguintes soluções: 1) um programa de apoio ao ensino superior em especial às universidades federais; 2) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003). Para o enfrentamento da crise das universidades e expansão de vagas, o GTI propõe alguns encaminhamentos estruturais. Algumas ações emergenciais são: 1) formular programas e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para custos operacionais; 2) abrir concursos para preencher as vagas de professores e servidores, originadas por demissões, aposentadorias e exonerações; 3) outorgar autonomia para garantir às universidades federais uso mais racional de recurso, maior eficiência em seu gerenciamento, liberdade para captar e aplicar recursos extraorçamentários; 4) garantir novas vagas concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para contratação de doutores que queiram se dedicar ao magistério, especialmente nas licenciaturas em Física, Matemática, Biologia, Química, nos locais carentes de pessoal com formação superior, adotando critérios de regionalização e interiorização na política de abertura de vagas para concurso, juntamente com um auxílio para implantação de novas linhas de pesquisa para esses novos contratados, e reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência. O documento propõe como estratégias: a dedicação docente; sala de aula com maior número de alunos por turma; e maior utilização da educação superior na modalidade EaD (BRASIL, 2003).

Essas diretrizes orientaram a reforma da educação superior brasileira no sentido de direcioná-la com medidas que representam a consolidação de uma reforma que vem sendo implementada paulatinamente por documentos legais como portarias e decretos.

O relatório apresentou a tabela 1, que mostra a evolução do número de alunos e docentes das universidades federais. Nota-se que, apesar do incremento do número de alunos, o total de professores reduziu-se substancialmente.

Tabela 1 – Evolução dos docentes e dos discentes das universidades federais (2002)

Ano	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alunado	356.176	400.113	414.735	426.677	441.580	463.668	506.336	493.632	532.304	563.687
Oferta de vagas	68.336	92.913	91.680	97.065	102.255	105.116	131.124	134.866	112.643	115.877
Docentes efetivos	48.416	45.243	43.115	42.411	43.150	42.766	42.985	42.619	41.716	42.363
Docentes temporários	2.010	5.183	7.311	8.015	7.276	7.660	7.441	7.807	8.710	8.063
Relação²⁰	7.06	7.93	8.22	8.46	8.76	9.2	10.04	9.79	10.56	11.18

Fonte: dados do Censo (INEP, 2002); Brasil (2003)

Analisando a tabela 1, observa-se que, em 1990, era um total de 48.416 docentes para uma de ofertar 68.336 vagas, já em 2002, vê-se outro cenário bem diferente, o número de docentes caiu para 42.363 e houve aumento do número de vagas para 115.877. Constata-se, no governo FHC, que essas mudanças aconteceram exatamente no período de diminuição progressiva na aplicação de recursos financeiros nas universidades federais e consequente falta de contratação de novos professores para as IFES.

Verifica-se que esses dados mostram uma política de governo para a educação superior regulada, com base na escassez de investimento e na pressão para expansão de vagas. O aumento de vagas no ensino superior público não acompanhou o crescimento da população com acesso a um curso universitário. E isso provocou uma mudança no perfil da distribuição dos alunos nas IES públicas e privadas, como ficou evidenciado nos números apresentados em relação à distribuição dos alunos do ensino superior, no período de 2003 a 2008.

²⁰ Tabela recebida incompleta.

A tabela 2 mostra, segundo Sousa (2010, p. 9), que “o percentual de vagas ociosas nas IES públicas manteve uma média em torno de 2,3%, enquanto no setor privado foi de 97,6%, em relação ao total”.

Tabela 2 – Evolução do número de vagas ociosas, segundo a natureza administrativa – Brasil (2003-2008)

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	739.779	14.132	1,9	725.000	98,1
2004	1.017.311	21.250	2,1	996.061	97,9
2005	1.038.706	24.687	2,4	1.014.019	97,6
2006	1.181.089	33.698	2,9	1.147.391	97,1
2007	1.341.987	30.769	2,3	1.311.218	97,7
2008	1.479.318	36.725	2,5	1.442.593	97,5

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009) citado por Sousa (2010, p. 9).

Analisando os dados da tabela 2, que apresenta a distribuição de vagas segundo a natureza administrativa pública e privada das IES, verifica-se que o setor privado registra percentuais bem mais elevados de vagas ociosas em relação ao setor público. Tal dado é confirmado pelo INEP (2004), ao declarar que, em 2003, a quantidade de vagas foi pela primeira vez superior ao número de concluintes do ensino médio no Brasil.

Nessa direção, no governo Lula, em 2006, foi possível registrar, conforme a análise de Sousa (2010, p. 8-9), que

Um total de 1.147.391 de vagas não foi preenchido na educação superior, número que representa 43,6% das vagas disponibilizadas em todo o país (INEP, 2007). As vagas oferecidas por IES privadas – e que não foram ocupadas – correspondiam a 97,1% do volume total de vagas disponibilizadas no sistema como um todo. [...] é importante registrar que, de 2007 para 2008, houve crescimento de cerca de 10% no número de vagas ociosas, no país. Neste último ano, o setor público contou com 36.725 vagas ociosas, representando um aumento de 19,3% em relação a 2007, quando esse número foi de 30.769. Nas IES privadas, o percentual foi de 54,6%, um pouco acima da média nacional (49,5%), conforme fontes oficiais (INEP, 2009).

Como se percebe, a grande expansão da educação superior, nas IES brasileiras, principalmente nos anos 1990, gerou pressão por mercado e, assim, acarretou aumento da

pressão por recursos públicos. E isso é visível para a sociedade de que a situação das universidades federais representa, na atualidade, uma pequena parte do sistema universitário brasileiro, privatizado ao longo dos últimos anos.

Nesse contexto, constata-se que a educação superior na formação de professores tem problemas e precisa de estratégias de enfrentamento. No discurso sobre a proposta da ANDIFES para a Universidade do século XXI, a sua presidente, Wрана Maria Panizzi, enfatiza, em breves palavras, que,

No início dos anos 1960, o Brasil tinha menos de 100 mil estudantes universitários – no início do século XXI, tem mais de 3,5 milhões. Apesar desse crescimento, de fato impressionante, sabemos que hoje somente 9% dos brasileiros com idade entre 18 e 24 anos frequentam um curso superior, quando em alguns países esta taxa passa de 50%. Sabemos também que, hoje mesmo, em nossa rede privada, temos centenas de milhares de vagas ociosas – o que nos parece ainda mais preocupante (BRASIL, 2003, s/p).

Como se percebe a reforma do governo Lula foi calcada nos marcos regulatórios defendidos pelos organismos multilaterais e no documento elaborado pelo GTI, que direcionou o redesenho da reforma de acordo com os interesses dos setores governamentais²¹, conforme já abordado. No rastro dessas discussões que englobam os diferentes rumos e desafios da educação superior no Brasil, destaca-se a EaD como solução para a democratização do acesso ao ensino superior e para a formação de professores para a educação básica. E para responder a esse desafio,

[...] é imperativo reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com aumento substancial de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça no curto e médio prazos. Em um país de dimensões continentais, a educação a distância surge como um caminho viável e necessário. Infelizmente, no Brasil, ainda [...] prevalece um medo infundado de que a educação a distância possa ameaçar o ofício de professor, no desconhecimento de que em qualquer processo de educação a distância bem planejada exige número apreciável de professores – no planejamento, elaboração de conteúdo, tutoria e avaliação. É urgente romper com essa cultura conservadora que serve de suporte para um desinteresse político em promover investimentos públicos no apoio à disseminação do ensino a distância (BRASIL, 2003, p.14).

Com o intuito de dar resposta aos antigos problemas da educação superior brasileira, a EaD²² é indicada como espaço estratégico para enfrentar os limites impostos

²¹ O GTI foi constituído em 2003, no governo Lula da Silva, tendo o ministro Cristovam Buarque à frente do MEC.

²² “O Censo do Ensino Superior de 2006, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz alguns dados que indicam uma ampla expansão do ensino superior no Brasil. Entre os dados mais importantes, está o crescimento dos cursos de educação superior a distância

pela educação presencial na ampliação de vagas na educação superior e, ao mesmo tempo, romper barreiras continentais. Para alcançar esse objetivo, no âmbito das universidades, o documento da reforma propõe a criação do Instituto Darcy Ribeiro de Educação a Distância. Esse Instituto, já a partir de 2004, ofereceria todo o apoio à criação e ao desenvolvimento de redes de ensino a distância, das quais poderia participar qualquer universidade, centro de ensino ou faculdade isolada. O documento estabelecia como meta, que até 2007, teria 500 mil alunos cursando o ensino superior por meio da educação a distância.

No relatório produzido pelo GTI, a EaD é posta como alternativa para multiplicar o número de alunos sem alterar os quadros docentes e os custos. Nesse relatório, a EaD é assumida como estratégia para dar conta da “constatação” de que a “universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com aumento substancial de recursos, não teria condições de *umentar* as vagas de forma maciça” (BARRETO, 2008, p. 14, grifo da autora). E ainda segundo a autora, o documento do GTI propunha

[...] capacitação de pessoal docente e equipes multimídias; implantação de redes com alto grau de comunicação e de interatividade; produção de materiais educacionais que garantam *larga utilização*; fortalecimento do apoio logístico a alunos e docentes, *tanto na sede, quanto em polos descentralizados*; além do desenvolvimento e implantação de *sistemas adequados de gestão, operacionalização, acompanhamento e avaliação* (BARRETO, 2008, p. 14, grifos autora).

Observa-se que a ênfase na gestão configura lógica da crescente mercantilização da educação assumida como tal, a estratégia é expandir a tecnologia e diminuir o uso do trabalho humano nas agências formadoras de ensino tanto presenciais como a distância. Nesse momento, a EaD era vista como uma modalidade de ensino de grande importância no processo de construção de políticas públicas de educação no país, porém ainda com muitos projetos em caráter experimental, portanto, carecendo de maior credibilidade para fazer frente às demandas de educação superior, em especial a de formação de professores para a educação básica.

Nos discursos oficiais, podem-se observar referências aos princípios que regem a reforma do Estado, a EaD parece ser vista como estratégia governamental para baratear a oferta de cursos, mais favorável para atingir a meta de expansão da educação superior em especial as políticas públicas para formação de professores. “[...] o poder público, quanto

(EaD). De 2003 a 2006, houve aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006, essa participação passou a ser de 4,4%.” (GUIMARÃES; FERREIRA, 2011, p. 2).

ao credenciamento de IES para a oferta de cursos a distância, privilegiou exatamente a área de formação de professores: especialmente Pedagogia e Normal Superior.” (GIOLLO, 2010, p. 1275).

Nessa perspectiva, a EaD, ao longo dos anos, vem exercendo um papel considerado relevante no processo de democratização do acesso à educação em geral. Contudo as políticas públicas de formação de professores a distância, na realidade, fazem parte de ações concretas que parecem favorecer mais o setor privado. Isso pode ser constatado no cotidiano das IESs públicas que têm procurado fazer parcerias com as secretarias estaduais, municipais de educação e instituições privadas, para formar professores a distância dessas redes de ensino.

A reforma da educação superior, no governo Lula da Silva, elegeu a EaD, por meio da UAB²³ e da Nova CAPES²⁴, como estratégia tanto para as políticas públicas de formação de professores quanto para a ampliação das matrículas nas IES públicas. Nas propostas apresentadas, a EaD é defendida pelo Ministro da Educação do governo Lula, Cristovam Buarque.

No documento intitulado *Universidade numa encruzilhada*, Buarque (2003, p. 3) afirma que a evolução das tecnologias da informação e da comunicação tem contrastado com as acanhadas mudanças estruturais no cotidiano das universidades, portanto defende “a necessidade de uma revolução no conceito de universidade,” e essa revolução passaria pela educação a distância. E, para orientá-la, propõe a criação da “universidade aberta” como solução (OTRANTO, s/d).

Observa-se que as políticas públicas para a educação superior na formação de professores, durante o governo Lula²⁵, foram orientadas para a expansão de vagas e a

²³ O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e tem como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é estimular a articulação e a integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2012.).

²⁴ Após o início da EaD, assiste-se à ampliação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, após 57 anos de existência, assumiu também a formação de professores para a educação básica e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (COSTA; PIMENTEL, 2009 citados por PRETTO, 2010).

²⁵ “A intensa reformulação da educação superior no governo Lula da Silva [...] foi operacionalizada a partir, sobretudo, de ordenamentos legais. Entre eles, destacam-se: a criação em 2003, por decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para a reestruturação e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a Lei nº 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a proposta de oferecer a alunos de baixa renda bolsas de estudo em faculdades privadas, concedendo isenção de alguns tributos fiscais; o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil; o Decreto de nº

democratização do acesso, mas foi a partir de julho de 2005 que as ações de expansão da educação superior voltadas para a formação de professores foram intensificadas, quando Fernando Haddad assumiu a gestão do MEC. Entre as principais ações estavam a institucionalização do sistema Universidade Aberta do Brasil, continuação do Programa Expandir²⁶ e instituição do Plano de Reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Além disso, o PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) continuaram a ser ampliados.

1.4.1 Programas, ações e regulamentação para as políticas públicas de formação de professores a distância

O foco da análise são os programas, as ações e a regulamentação para as políticas públicas de formação de professores a distância no âmbito do MEC, implantados pela SEED/MEC. Inicialmente uma breve análise será sobre SEED/MEC e os programas desenvolvidos por ela, seguida pela apreciação da Universidade Aberta do Brasil, considerada como principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância nas políticas públicas de formação de professores no governo Lula.

No início do século XXI, ao acessar o portal virtual do Ministério da Educação, era possível ler-se na página virtual da Secretaria da Educação a Distância:

As metas da Seed são levar para escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância prestarem à construção de novo paradigma para a educação brasileira. A Secretaria da Educação a Distância – Seed foi criada em dezembro de 1995, coerente com a política global do MEC de compromisso com a qualidade e equidade do ensino público, com a valorização do professor como agente fundamental no processo ensino – aprendizagem e com o reconhecimento da escola como espaço privilegiado da atividade educacional (SOUSA; SILVA JR.; FLORESTA, 2010, p. 7).

Segundo a citação, há um novo paradigma instrumental para a esfera educacional colado a um sistema tecnológico, ou seja, por meio da referida Secretaria, pode-se

6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).” O REUNI propõe formar profissionais cujo modelo se pautar por currículos mais “abrangentes, flexíveis e integradores”, ou seja, a reforma universitária deve-se ajustar às demandas e necessidade do mercado (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 22).

²⁶ O Programa Expandir, instituído em 2006 pelo MEC, teve como objetivo ampliar o acesso às universidades federais com política de interiorização. O programa previa investimentos da ordem R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 *campi*, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País (UNIVERSIA, s/d).

identificar a racionalidade de novas tecnologias da informação e da comunicação, um “sistema tecnológico” e um “novo paradigma” para educação brasileira.

De acordo com Sousa, Silva Jr. e Floresta (2010, p. 7), “passada quase uma década, muitas ações e políticas educacionais vêm se orientando pela identidade que o governo Fernando Henrique Cardoso reivindicou para a educação e o governo Lula da Silva ampliou e consolidou”.

Vale destacar que, de fato, as ações e os programas da SEED pareciam ser o embrião de uma grande mudança na esfera educacional, principalmente em relação à EaD. No governo de Lula da Silva, a EaD adquiriu centralidade no cenário educacional. É nesse governo que se dá implantação efetiva da política de educação a distância para a formação de professores, pois se entende que

A EaD no Brasil configura-se como estratégia de capacitação de professores em serviço e que necessita de certificação em nível superior. A evolução de sua oferta em curto espaço de tempo demonstra os interesses implícitos da campanha de universalização da educação, cuja demanda necessitaria de profissionais capacitados em tempo recorde, sendo a EaD o meio mais acessível e ágil para essa formação (SOUSA; SILVA JR.; FLORESTA, 2010, p. 17).

Segundo os autores, o amparo legal, intencionalmente constituído no sentido da facilitação da disseminação da modalidade EaD, permite analisar a educação que está sendo instituída nesse novo período histórico. Trata-se da legitimação da modalidade EaD com uso de tecnologia interativa e integrada às novas metodologias pedagógicas, que visa a proporcionar ao aluno aprendiz desenvolvimento de competências para viver, interagir e trabalhar na sociedade contemporânea.

Assim, a SEED/MEC foi reestruturada para potencializar sua atuação por meio de recursos para capacitar gestores de escolas públicas, secretarias estaduais e municipais de educação, alunos do ensino fundamental, médio, com destaque para a formação inicial e continuada de professores, dando início a um trabalho colaborativo e fazendo avançar a integração entre parceiros e programas. Entre eles, destacam-se os programas desenvolvidos pela SEED voltados à formação de professores, além da TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED).

Dessa forma, é fundamental avaliar as políticas públicas de formação de professores a distância por meio da análise dos principais programas de EaD da SEED, para a formação de professores a distância,

Diante da institucionalidade da educação a distância, produzida como decorrência da análise dos programas da Seed e articulada com a análise da reforma do Estado e da educação brasileira [...], o objetivo da Seed é mediar a formação dos professores, para produção de um novo paradigma educacional aliado às mudanças em curso no âmbito político (SILVA JR.; KATO; SANTOS, 2010, p. 47).

O governo de Lula justificou a reestruturação da SEED/MEC com um discurso governamental de que a educação em todos os níveis é uma das prioridades de seu governo. O discurso da sociedade democrática pode ser alcançado por meio da EaD, modalidade de ensino que tem as condições necessárias para atender as demandas educacionais que se apresentam, bem como maiores possibilidades de concretizar mudanças no panorama educacional agora, por meio da UAB.

A expansão e a consolidação da EaD demandaram a edição do Decreto nº 5.773/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, inclusive de EaD.

O Decreto n.º 6.303/07 alterou dispositivos dos Decretos nº 5.622/05 e nº 5.773/06, tratando da área de abrangência dos cursos de EaD e do atendimento dos polos presenciais. Esse Decreto ainda instrui e decide parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específicas para a oferta de educação superior a distância. A Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Esse processo de regulação potencializou a atuação da SEED/MEC junto aos processos de credenciamento e credenciamento das IESs e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em EaD.

Tais iniciativas traduzidas em decretos e portarias procuravam definir melhor o campo de atuação da EaD no sistema de educação superior, tendo em vista que a regulação dessa modalidade parece ter ficado suspensa até 2005 enquanto crescia, significativamente, à revelia a oferta de cursos a distância.

A supervisão e a avaliação poderiam levar as IES ao desc credenciamento para oferta de cursos em EaD: os avaliadores visitaram os polos para verificar aspectos como infraestrutura, corpo docente, projeto pedagógico, posição geográfica, entre outros. A partir de visitas *in loco*, avaliaram detalhadamente todas as etapas do programa de ensino-aprendizagem. Se fossem identificadas irregularidades, a SEED/MEC e as instituições

assinariam termo de saneamento. No descumprimento desse termo, a IES poderia ser descredenciada.

Nessa linha de ação, “o governo Lula da Silva, pelo Decreto nº 5800/06 criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB. Em 2006, institucionalizou os programas de formação de professores a distância como políticas públicas de formação” (FREITAS, 2007, p. 1210).

O Projeto UAB foi idealizado no governo Lula da Silva, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005, cujas ações priorizavam a implementação de políticas públicas para a capacitação dos professores e buscavam interiorizar a oferta de curso e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e na capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias de educação a distância.

O sistema UAB²⁷ é articulado por várias instituições para levar o ensino público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a demandas reprimidas desses municípios. Dessa forma, Barreto (2008, p. 928) afirma que,

No projeto elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, deverá a UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas sejam privadas, [...] seu financiamento acordado no art. 6º do Decreto nº 5.800/2006 está inscrito nas dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE).

A UAB do Brasil configurava-se como estratégia prática de ampliação da democratização da educação superior, no sentido de também

[...] ampliar as oportunidades de ingresso e permanência do aluno no espaço escolar. Insere-se neste contexto o resumo técnico do Inep (2003, p. 45-48) resultante do censo da educação superior que fala que “o número de candidatos do ensino superior era maior que o dobro da oferta de vagas oferecidas”, observando-se também que a maioria dessas vagas eram ocupadas pela rede privada, o que revela uma baixa democratização no ensino (BALZZAN, 2010, p. 200).

O Ministro da Educação, Fernando Haddad (2008), em seu discurso sobre a Universidade Aberta do Brasil, afirma que o Programa UAB é um exemplo claro de

²⁷ A UAB é concebida como fundação de direito privado, na forma de consórcio entre estatais e Estado, prefeituras, universidades públicas e privadas (Andifes, Basa, BB, BNB, BNDES, Caixa, CGTEE, CHESF, Cobra, Correios, Eletrobrás, Eletronorte, Eletrosul, Embrapa, Finep, Furnas, Infraero, Inmetro, Itaipu, Binacional, Nuclep, Petrobras, Serpro), sob coordenação de um Conselho Gestor (BARRETO, 2007).

articulação entre a educação básica e a superior, em regime de colaboração. Na UAB, as universidades públicas ofertam formação aos professores, os estados e os municípios mantêm os polos presenciais, e a União efetiva o fomento.

Diante do panorama apresentado, o sistema UAB começou entrar em cena como política pública do MEC para a expansão e democratização do ensino superior. De acordo com o Decreto 5.622/05²⁸, a metodologia utilizada fundamentou-se nos conceitos de EaD, modalidade na qual se previa que o processo de ensino aprendizagem seria intermediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, incluindo momentos presenciais (BALZZAN, 2010). Em tal situação, a EaD é apresentada como a modalidade mais apropriada para movimentar esse tipo de formação vista como flexível, aberta e democrática.

Nesse contexto, o setor educacional brasileiro possui experiências consideradas importantes na modalidade a distância. Entre elas, podem-se destacar o programa nacional da Secretaria de Educação Básica e secretarias estaduais de educação, para capacitar e formar de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, o Salto para o Futuro, a Universidade Virtual (UniRede) e o Pró-Licenciatura²⁹.

A UAB é hoje um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Ministério da Educação (MEC). Nessa direção, o Sistema UAB foi estruturado em cinco eixos fundamentais expressos pelo MEC que sinalizam o importante papel que compete à UAB por meio da EaD na expansão e na consolidação da “nova” política de formação de professores para educação básica no País. Segundo Dourado (2008), os eixos apontados são:

- a democratização e o acesso por meio da expansão pública da educação superior;
- a gestão das instituições de ensino superior será aperfeiçoada com objetivo de possibilitar sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e dos municípios;

²⁸ Em 2005, foi promulgado o “Decreto 5.622/2005, que caracterizou a modalidade EaD para fins do processo ensino aprendizagem para diferentes níveis e modalidades, regulamentando o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e criando normas gerais de credenciamento e reconhecimento do ensino a distância e dos cursos superiores a distância, caracterizando-o inclusive como modalidade específica de ensino superior. A autorização para oferta de cursos superiores por meio da UAB ocorreu definitivamente com base no art. 1º da Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 25).

²⁹ Pro-Licenciatura é um programa a distância para formação inicial de professores em exercício no ensino fundamental e médio. Os cursos ofereciam formação inicial aos professores em exercício na rede pública, que não possuía titulação exigida para a função. A ênfase dada era para os cursos de Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia (BALZZAN, 2010).

- a avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- as contribuições para investigação em educação superior a distância no País;
- o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Para tanto, o MEC e a CAPES articulam um sistema nacional de educação superior por meio do sistema UAB, estabelecendo parcerias entre as universidades, os estados e os municípios, visando a capacitar e formar professores para a educação básica pública, bem como disponibilizar a oferta de cursos superiores em várias áreas diferentes do saber. Com esses discursos, certamente a UAB alinha a formação de professores em nível superior com objetivos salvacionistas presentes em alguns setores da política brasileira.

Observa-se que a demanda reprimida, ao longo dos anos no Brasil, levou o MEC a instituir o Decreto 6.755/09, sobre política nacional de formação do magistério da educação básica pública e, ao mesmo tempo, o Plano Nacional de Formação de Professores instituído pela Portaria Normativa nº 9, do MEC, em 30 de junho de 2009. O referido Decreto é composto por vários fundamentos. Entre os quais se cita o regime de cooperação entre os federados e fóruns estaduais de cada Estado, que também orientam a implantação de polos presenciais³⁰ e oferta de cursos para os polos.

Ao analisar as políticas de educação a distância, por meio da UAB, Pretto (2010) chamou atenção para a importância de se ampliarem as reflexões sobre os limites de uma política pública com intenção de implementação nacional e permanente, que traz consigo o risco da prescrição e da padronização de um modelo único de educação.

É nesse cenário de reflexão e mudança na área educacional que o governo Lula da Silva apresenta, como uma das propostas de seu governo, a implantação e a implementação de uma rede de ensino superior nacional a distância, com referências de qualidade. Nesse sentido, torna-se importante retomar o Decreto 5.800/06, que concebe os polos de apoio presencial como espaços físicos dotados de infraestrutura, recursos humanos e equipamento. Os polos, de acordo com os Referenciais de Qualidade, passariam por avaliações realizadas pela SEED/MEC e pelo INEP, com o objetivo de observar a estrutura mínima oferecida pelo proponente local em favor da qualidade da oferta dos cursos, bem como da infraestrutura dos polos de apoio presencial. O Sistema UAB realizaria avaliações

³⁰ Com o “programa UAB, a formação de professores funciona em espaços municipais, organizados e mantidos pelas prefeituras. Esses espaços foram caracterizados pela UAB como polos presenciais. Nesses espaços, diferentes universidades oferecem diferentes cursos de licenciaturas” (OSÓRIO; GARCIA, 2011, p. 135).

in loco com a finalidade de orientar para uma estrutura de acordo com as demandas específicas de cada localidade, dos cursos, das universidades e da quantidade de alunos atendidos pelo programa, garantindo a sustentabilidade dos polos em prol da estruturação e do fortalecimento da educação a distância no Brasil.

Nessas avaliações, é importante observar que certamente a ideia é não estabelecer a padronização da educação, pois não se pode ignorar que cada região tem características próprias locais. Segundo Pretto e Lapa (2010, p. 87), “um pensamento único é incapaz de acolher a diversidade, que, como alternativa, só lhe resta a exclusão do processo ou a ‘cooptação’”. Parece ser necessário que sejam estabelecidos direcionamentos e condutas gerais que conduzam os polos da UAB ao caminho da institucionalização, visando a buscar a organização, a qualidade, a formalização dos procedimentos, bem como a profissionalização das atividades efetivadas nos polos (BALZZAN, 2010).

É possível observar que a UAB, em seu processo de expansão, tem tido um alcance expressivo em pouco tempo. Podemos afirmar, a partir dos dados apresentados pelo secretário de educação a distância do MEC, Carlos Bielschowsky, no seminário preparatório para a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (4ª CNCTI), realizado em Brasília em 14 de abril de 2010, que

Em 2010, já são quase 3 milhões de estudantes em EaD no Brasil, sendo grande a presença do setor privado. No entanto, segundo ele, a UAB hoje já conta com mais de 45 Instituições de Ensino Superior (IES) integradas, tendo sido implantados 557 polos, com um total de 170 mil alunos de graduação e 80 mil em nível de especialização. A previsão é de 600 mil estudantes em 2012 (PRETTO; LAPA, 2010, p. 90).

É notório que a UAB poderia ser capaz de resolver o problema da democratização do acesso ao ensino superior e inclusão social, o que não se trata de ser a solução para toda a formação de professores para a educação básica.

1.4.2 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância no Brasil

O governo federal, percebendo os avanços da oferta de cursos na modalidade EaD em todo País, e para que ela ocorresse com qualidade, aprovou, por meio do MEC, em 2007, os Referenciais de Qualidade para os cursos de graduação na modalidade EaD. Na verdade, os Referenciais correspondem a um documento que foi discutido por especialistas do setor, com as universidades, a sociedade civil e foi submetido à consulta pública. Esses Referenciais têm como objetivo orientar as IES na elaboração de projetos em EaD e

nortear a supervisão/avaliação da oferta da modalidade EaD, conforme MEC/SEED. A análise desse documento que, embora não tenha força da lei, atua como um referencial e fornece a compreensão dos marcos regulatórios das políticas públicas em EaD e ainda confirma a necessidade de regulação no processo de expansão da qualidade dessa modalidade de ensino.

No Brasil, os marcos regulatórios para a educação a distância têm passado por constantes mudanças. A SEED/MEC tem se esforçado para dar conta no sentido de orientar, fiscalizar, por meio da regulamentação e regulação dos processos de EaD, sua implementação.

Uma regulação importante instituída foi o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a EaD, mais precisamente o art. 80 da LDB/1996. Nem todos os atos legais anteriores a esse Decreto se tornaram sem efeito, sendo alterados apenas alguns dispositivos; com a nova regulamentação, foram revogados o Decreto nº 2.494/98 e o Decreto n.º 2.561/98.

No Decreto nº 5.622/05, a respeito do que consiste a EaD, aparece o seguinte:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2007, p. 5).

A implementação das regulações da EaD e a expansão da educação superior foram iniciadas no governo FHC. O governo de Lula da Silva teve uma característica diferente: foi marcado por ações de expansão da educação superior a distância e por maior rigor em relação aos processos regulatórios para a EaD. Parece que, nesse governo a criação e a implementação das políticas de ações regulatórias são justificadas em decorrência do avanço no número de IES credenciadas para EaD e do crescimento de certa forma maior dessas instituições em diversos municípios espalhados pelo País.

Isso levou o Ministério da Educação a publicar, no Diário Oficial da União, de 11 de janeiro de 2007, a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. A Portaria regula os polos de apoio presencial, com exigência para credenciamento desses locais por meio de visitas *in loco*, bem como corpo docente, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Essa Portaria foi revogada pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, trazendo ainda mais rigor e esclarecendo alguns pontos que tinham ficado obscuros na Portaria anterior. A partir desse marco regulatório legal, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação a Distância assumem as competências de regulação e supervisão das políticas públicas em EaD, passando a implementar efetivamente essas funções nos anos subsequentes (GUIMARÃES; FERREIRA, 2011).

Com a expansão e a consolidação da educação a distância, visando a promover a melhoria da qualidade da modalidade de educação a distância, a partir de 2008, a SEED/MEC iniciou o processo de supervisão nas IES credenciadas para EaD, conforme estabelecido no Decreto nº 5.773/06, no art. 45. Esse processo representou o destaque dado ao processo avaliativo como condição para a tomada de decisão no âmbito regulação para o setor, representando, segundo o discurso oficial, uma estratégia para coibir irregularidades e garantir a qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas e privadas.

Vale lembrar que, no Decreto nº 5.622/05, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente o credenciamento institucional, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. Entre os tópicos relevantes do Decreto, destacam-se: (a) caracterização de EaD³¹ visando a instruir os sistemas de ensino; (b) estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância; (c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante; (d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas; (é) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância (BRASIL, 2007).

Observa-se, portanto, no desenvolvimento de políticas de formação implementadas nos últimos anos, a produção das condições para que se institua uma nova regulação da formação. Acredita-se que essas condições “a qualidade certamente estará determinada, nos próximos anos, unicamente pela ‘evolução’ dos resultados das escolas, segundo os

³¹ O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do art. 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB (PNE, 2007)” (FREITAS, 2007, p. 1215).

É importante destacar, no quadro de redefinição do papel do Estado ocorrida em função das mudanças promovidas no âmbito do capitalismo, que uma característica se faz presente na política de regulação e que adquire caráter de centralidade principalmente no campo da educação e da formação de professores para educação a básica.

Freitas (2007, p. 1215) mostra que esse caráter do Estado regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, busca responder a questões como:

[...] quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais.

Fica evidente, nesse cenário, que toda a dinâmica do trabalho docente deve ser avaliado, visando a adaptar os professores, a escola e seus processos à reforma proposta. Vê-se, no processo de regulação do trabalho do professor, a reconfiguração de habilidades, atitudes, modelos didáticos e suas capacidades, o que vem orientando as diferentes ações no campo da formação e está inserido nos referenciais e nos parâmetros de qualidade para a educação e a formação dos professores a distância.

Nesse cenário é que as políticas em educação a distância são desenhadas em nosso país. A nova configuração desse desenho para a formação de professores articula a CAPES à expansão da UAB. Como agência reguladora da formação, a CAPES terá como finalidade

[...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas [...], a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (FREITAS, 2007, p. 1216).

A expansão dos polos da UAB se fez a partir da necessidade quase que exclusiva para equacionar o problema da demanda de formação professores para a educação básica. Os Referenciais de Qualidade (2007), enquanto norteadores da estrutura pedagógica ou desenho pedagógico, definem a característica própria do curso a ser ofertado, por meio do

projeto político-pedagógico. Todas essas referências acentuam a preocupação com a qualidade da educação distância ofertada e o controle da expansão sem regulamentação.

Ressalta-se aqui a importância dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, no sentido de orientar a construção de um projeto político-pedagógico de um curso, na modalidade a distância. Entende-se que, no centro dessa proposta, há amarras empreendidas por um Estado de caráter regulador sobre a EaD, subsidiado pelos atos legais do poder público, no que se refere aos processos específicos de supervisão e avaliação, com função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Nessa análise, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos polos de apoio presencial, que foram contemplados com as regulamentações dos Decretos já citados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007 (MEC/SEED, 2007). Em síntese,

[...] O documento dos *Indicadores de Qualidade para Cursos de Educação a Distância* não deixou dúvidas ao expressar que a educação a distância se daria pela autoformação mediada pelas tecnologias de comunicação e informação, expressão de uma perspectiva individualista de formação humana e da neutralidade das informações, das máquinas, dos princípios explicativos que informam os programas e informações disponibilizadas (PEREIRA; PEIXOTO, 2010, p. 183).

Assim, não há dúvidas de que a política de regulação da educação a distância tinha como objetivo sinalizar para os sistemas de educação que os investimentos na formação de professores poderiam agora estar centrados, também, nas tecnologias.

Com base nas análises, compreende-se que a política da reforma da educação superior proposta pelo governo Lula e a utilização da educação a distância, como estratégia de “democratização” da educação, são “relançamentos” das reformas privatizantes em todos os níveis de ensino do governo neoliberal de FHC apresentadas ao longo da década de 1990. Medeiros e Oliveira (s/d) argumentam que, nos últimos tempos, a EaD tem permeado, no interior das políticas públicas de formação de professores no País, com o discurso de democratização do acesso e da inclusão social, fortemente marcados pelas indicações dos organismos multilaterais e ainda pelas diretrizes do mercado educacional, sobretudo, por ter sido eleita, pelos governos na primeira década do século XXI, como modalidade prioritária de formação de professores para a educação básica.

CAPÍTULO 2: TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, realiza-se uma abordagem histórico-crítica sobre os impactos das políticas públicas educacionais em especial na formação de professores, ocasionados pelas tecnologias como símbolos materiais e culturais da globalização na sociedade contemporânea. Para tal reflexão, o ponto de partida são definições básicas do campo da ciência e sua relação com a formação de professores em EaD. Abordam-se modificações nos padrões sociocultural e educacional na sociedade decorrentes das transformações na economia de mercado.

2.1 Globalização e educação

Nas últimas décadas do século XX, a sociedade contemporânea foi marcada por forte discurso da globalização³², portadora da expansão das tecnologias da informação e da comunicação. Por volta da metade do século XX, o sistema capitalista assumiu novas configurações, auxiliado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, dos transportes e das tecnologias, pelo rompimento de barreiras entre os mercados para o livre comércio entre as nações, instaurando a potencialização de novas configurações no campo da economia. Tais avanços foram impulsionados por meio do modo de produção capitalista, espalhando-se por diversos países, tomando, assim, um caráter de globalidade e, conseqüentemente, potencializando a competitividade entre nações e empresas.

Nesse sentido, o termo *globalização*, por tantas vezes repetido em diferentes contextos da sociedade, é visto e enaltecido pelo discurso hegemônico como um dos caminhos mais viáveis para o desenvolvimento econômico das civilizações. Giddens (1999) ressalta que é mais difícil para os países capitalistas do que era antes dirigir suas economias, por causa de sua acelerada interdependência econômica global. Na verdade,

³² “[...] a globalização, a globalidade ou o globalismo se constitui como um objeto diferente, novo ou surpreendente das ciências sociais. Aí se desenvolvem relações, processos e estruturas demarcando as configurações e os movimentos da sociedade global. Uma sociedade na qual se inserem dinamicamente e decisivamente os indivíduos e as coletividades, os grupos sociais e as classes sociais, os gêneros e as raças, os partidos e os sindicatos, os movimentos sociais e as correntes de opinião pública; uma sociedade na qual tanto se multiplicam como se dissolvem os espaços e os tempos.” (IANNI, 1998, s/p).

conforme os discursos recorrentes na sociedade, a globalização é quase sempre a razão dos impactos e dos declínios da economia na atualidade.

Para Castells (2009, p. 178), “a globalização da economia só poderia acontecer com base nas novas tecnologias da comunicação e informação”. Para isso, é necessário considerar que as redes transnacionais de produção de bens e serviços dependem de um sistema interativo de comunicação e de transmissão de informação para garantir retorno e gerar a coordenação de produção e distribuição descentralizadas nos mercados.

Nessa perspectiva, muitos estudiosos têm focado os seus trabalhos no desenvolvimento das tecnologias como fator preponderante da globalização.

2.1.1 O processo de globalização

O processo de globalização em sua dimensão econômica tem como base o “consenso de Washington”, que, na década de 1980, dispôs, hegemonicamente, sobre o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia (BONILLA, 2005).

Entre as ideias centrais do consenso, está a interdependência entre as grandes nações e a integração regional. O desenvolvimento dos meios de comunicação fez com que os mercados financeiros dessas nações se tornassem cada vez mais interligados. A desorganização das principais potências econômicas mundiais provocou a crise nos Estados Unidos, em 2008, desestabilizou o mercado imobiliário e atingiu os mercados das bolsas de valores da América Latina, da Ásia e da Europa. Com os mercados financeiros interligados, as bolsas de valores dessas regiões foram afetadas de forma significativa. Assim, além da influência no cotidiano das sociedades, uma das principais características dos mercados globais é a interdependência marcante entre as economias das “multilocalidades” (BONILLA 2005).

No terreno do mercado global, as empresas globais espalhadas por todo mundo ganham relevância econômica buscando condições de produção e consumo favoráveis, como redução de impostos e mão de obra especializada e barata. Dessa forma,

As reorientações do mercado global privilegiam políticas voltadas para a diminuição das restrições ao livre comércio, maior circulação de serviços e mercadorias, além da intensificação do processo de globalização, do modo de produção capitalista, assimilado e recriado nos países que compõem a nova configuração da sociedade global (Martins, 2009, p. 54).

Com base nessas ideias, a economia globalizada adquire novos contornos. Moraes (2000, p. 21) destaca que

[...] a mundialização da produção e a formação de blocos econômicos com conflitos comerciais cada vez mais acirrados passaram a orientar a política e economia mundiais. E como consequência, a política científica tecnológica e suas articulações com a educação [...].

Observa-se que a regulação da economia de mercado pelos estados, a privatização das estatais e a abertura dos mercados para o capital global expressam, portanto, a visão sobre o ideário neoliberal de uma economia modernizante. Isso pode ser constatado quando na década 1990, por exemplo, o governo brasileiro, no cumprimento de seu projeto de modernização neoliberal, privatizou o setor das telecomunicações e a Companhia Vale do Rio Doce, entre outras. A partir daí o Brasil continuou com sua política de privatizações, consideradas como estratégicas para a soberania da economia nacional.

A lógica dessas privatizações estava de acordo com os discursos adotados pela política neoliberal para sublinhar novos tempos, por isso pregava a minimização do papel do Estado, a ampliação do mercado global competitivo e a universalização dos serviços, inclusive os educacionais.

A globalização associada ao desenvolvimento das novas tecnologias tem interligado nações, estabelecimentos financeiros, industriais e remodelado o contexto do setor produtivo. Segundo Martins (2009, p. 55), “as inovações tecnológicas recompuseram o setor produtivo, enquanto o capitalismo transpôs limites territoriais, difundindo tanto o seu modo de produção quanto suas contradições”.

Com o desenvolvimento acelerado e progressivo das novas tecnologias, novos produtos vêm movimentando os mercados e, conseqüentemente, revitalizando o sistema capitalista global. Ianni (1998, p. 28) afirma que

[...] a globalização das forças produtivas e das relações de produção, ainda que de maneira desigual, contraditória e simultaneamente combinada. Sob as suas diversas formas, o capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribos, nacionalidades, culturas e civilizações.

A produção capitalista sempre se fez em ciclos de mundialização do capital ao longo da história, porém suas características ganharam mais visibilidade com a política neoliberal, que deu impulso e efetividade à globalização. Outro exemplo de globalização são os processos de integração regional, como os da União Europeia (UE), Tratado de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), Mercado Comum Sul-Americano

(MERCOSUL), entre outros. Para vários estudiosos do assunto, “os regionalismos seriam uma reação de autodefesa das economias nacionais, embora haja entre esses os que alegam que o regionalismo revela-se como uma forma de atenuar o impacto do globalismo sobre o nacionalismo” (IANNI, 1998, p. 27).

Para Giddens (1991), a globalização é uma das características básicas do mundo atual, é um processo de alongamento do tempo e do espaço, ou seja, o processo em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredam por toda superfície da terra como um todo.

Giddens (1991, p. 69) menciona que “a globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que liga localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Nas sociedades, frequentemente acontece a simultaneidade entre as relações sociais alargadas nos espaços e a ampliação dos fenômenos da informação com potencialização das linguagens que podem gerar mudanças e imprimir novos estilos de vida e de consumo à população.

Percebe-se, assim, que a instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, torna possível uma tomada de acontecimentos simultâneos e cria entre lugares e acontecimentos uma relação unitária no escalado mundo onde já não é possível medir a mais-valia, tornada mundial pelo viés da produção e unificada por intermédio do sistema bancário (SANTOS, 1994). É nessas condições que se situa a base da mundialização de todos os indivíduos e de todos os lugares. Tal processo expressa a globalização dos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, além dos fatores educacionais. Portanto,

As mudanças ocorridas [...] com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo mudam radicalmente as demandas de disciplinamento³³, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola (KUENZER, 2005, p. 85).

Belloni (2003, p. 3) acrescenta que globalização não é apenas um fenômeno econômico de surgimento de um “sistema-mundo”, mas tem a ver com a “transformação do espaço e do tempo”. É uma ação a distância, planejada entre nações e relaciona sua

³³ “Disciplinamento configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital.” (KUENZER, 2005, p. 82).

intensificação com as tecnologias. Por isso, observa-se que as tecnologias que globalizam as informações e os conhecimentos entre as sociedades são as mesmas que estão sendo utilizadas para levar a educação a distância a diferentes espaços ao mesmo tempo.

Nesse sentido, pode-se constatar que “as mudanças no processo econômico, [...] no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada – requerem transformações nos sistemas educacionais [...]” (BELLONI, 2003, p. 4). Isso significa que os sistemas de educação terão de adequar-se às novas exigências, como expandir sua oferta de serviços, aumentar a produtividade e investir em tecnologias, não apenas como meio de melhorar a eficiência dos serviços educacionais prestados, mas, principalmente, como ferramentas pedagógicas a serviço do indivíduo autônomo. Dessa forma, percebe-se que atualmente vivemos a primazia do acesso à informação, ao conhecimento, ou seja, vivemos um discurso tecnológico ou como preferimos denominar, um discurso do acesso (MILL, 2010).

Nesse sentido, é importante refletir sobre o contexto das tecnologias, espaço em que as informações ganham *status* e se concretizam na maioria das vezes pelo discurso, fazendo com que os indivíduos sintam-se parte desse mundo do acesso.

No século XXI, a crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos, sociais e educacionais configura-se como relevante para o setor econômico. Assim, para uma melhor compreensão das TIC e sua integração nas políticas públicas educacionais, é preciso que se analise a noção de técnica, ciência e tecnologia.

2.2 Ciência, técnica e tecnologia

Na concepção dos gregos, havia uma relação de proximidade entre os termos *técnica* e *tecnologia*, já que *tekhné* está na origem etimológica das palavras modernas *técnica* e *tecnologia* (FEENBERG, 2010). Conforme Rudiger (2007), os gregos designavam a *tekhné*, sobretudo, como um saber prático acerca de uma arte específica, podendo ser entendida como a arte de produzir artefatos.

No século XVII, empregava-se o termo *técnica* para designar a arte de produzir alguma coisa. Já no século XVIII, assistia-se pouco a pouco o entendimento sobre o estudo da técnica. Em tal contexto, alguns teóricos como Blount e Beckmann propuseram a sistematização de uma teoria da técnica (RUDIGER, 2007).

No final do século XVIII, no âmbito da Revolução Industrial, iniciam-se as discussões sobre uma proposição para a construção de uma teoria geral da técnica, ou seja,

a construção de conhecimentos sistemáticos das técnicas relacionadas com as atividades humanas executadas na indústria e em várias outras áreas do conhecimento. Na modernidade, verifica-se que a tecnologia passa a ser definida como uma forma especial de técnica (uma técnica científica) (RUDIGER, 2007). A técnica moderna, agora entendida como moderna tecnologia, é algo no âmbito do conhecimento. Nesse sentido, a técnica tem base no modo de “desvelar” o mundo fundamentado na ciência moderna. Logo, a técnica moderna é completamente diversa da técnica anterior, da época pré-industrial. Agora é “[...] a técnica da criação e emprego científico de todos os meios de ações possíveis” (RUDIGER, 2007, p. 37).

Assim, com o desenvolvimento da Revolução Industrial, cada dia mais fundamentada nos conhecimentos científicos e na expansão das tecnologias, a técnica e a ciência interagem para se situar no século XX. Rudiger (2007, p. 137), em sua análise sobre a técnica e a ciência no processo de industrialização, comenta que “[...] a atividade técnica é um progresso através do qual a ciência se converte em capital, serve ao sistema capitalista”. Disso se depreende que o progresso da ciência e da tecnologia constitui um fator preponderante para o desenvolvimento e as mudanças nas políticas econômicas, socioculturais e educacionais. A articulação entre ciência e tecnologia impulsiona a indústria e, de forma progressiva, os modos de produção capitalista, além de fomentar o consumo.

De fato, a ciência e a tecnologia imprimiram uma nova trajetória histórica a partir do século XVIII, como também expressaram o seu lado escuro, imperialista. Moraes (2000, p. 15) expõe que, “sob o capitalismo monopolista, o cientista e o operário produtivo estão completamente separados; e a ciência, ao invés de aumentar as forças produtivas e de fazer com que delas tire proveito, está por quase toda parte dirigida contra ele”. A autora acrescenta, ainda, que “o saber torna-se instrumento que se pode separar do trabalho e até ser-lhe oposto. Como na produção, a escola também passa por essa divisão do saber”.

Ao analisar o papel e o lugar da ciência e da tecnologia no contexto contemporâneo, Trigueiro (2009, p. 49) adverte que “é inegável que ciência e tecnologia cumprem importante papel no desenvolvimento histórico-social e no avanço das forças produtivas, [...]”. Seguindo essa linha de argumentação, ainda segundo o autor, “[...] assim como a ciência a tecnologia possuem um poder expresso por sua capacidade de controlar forças físicas e sociais, a sociedade, por sua vez, exerce sobre elas outro poder, que se

origina, tanto da infraestrutura econômica, como da sociedade política ou da sociedade civil”.

Isso posto, entende-se que a sociedade, por meio das forças sociais, pode exercer influência junto ao Estado na definição de parâmetros para o estabelecimento de políticas necessárias ao desenvolvimento e uso de determinadas tecnologias e, dessa forma, criar possibilidades variadas para que as classes sociais possam se apropriar dos conhecimentos científico-educacionais proporcionados pelos avanços das TIC. Conforme Belloni (2002, p. 118), “[...] o processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a pregação dos jovens para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador”.

Cabe lembrar que os sistemas educacionais mesmo hoje com novos modos de socialização e mediações decorrentes de artefatos técnicos e tecnológicos não consegue atender demandas cada vez maiores e mais exigentes. E a “academia entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos considerados como meramente instrumentais” (BELLONI, 2002, p. 118).

Caso se queira mencionar a importância da educação na sociedade contemporânea, deve-se levar em conta ainda o controle dos agentes sociais pelos interesses neoliberais, a partir de ideologias e práticas impostas a serviço da hegemonia sustentadas pelas perspectivas da globalização em nome do progresso técnico científico.

2.3 A Revolução Tecnológica e a transformação na sociedade contemporânea

Na sociedade atual, as tecnologias procuram diluir as distâncias e as fronteiras nos espaços sociais, e os processos de comunicação e o intercâmbio se tornam simultâneos entre as pessoas. As mudanças nos entornos culturais, nas estruturas e nas cadeias produtivas, nas lógicas de funcionamento das relações sociais, na criação e na difusão do conhecimento configuram uma sociedade na qual o conhecimento se converte no principal recurso simbólico. A necessidade de seguir aprendendo durante toda a vida exige novas capacidades de autoaprendizagem, em um processo de formação contínuo e uso constante das TIC.

A Revolução Tecnológica do final do século XX e início do século XXI é um evento tão importante como foi a Revolução Industrial do século XVIII (CASTELLS, 2009). As tecnologias estão presentes em todas as atividades humanas, não somente concentradas em atividades relacionadas com a informação e a comunicação, mas em

qualquer situação que envolva inovações. É fato que essa revolução significa grandes transformações na sociedade, tanto na produção como nos serviços e nas relações sociais.

Assim, observa-se em um processo evolutivo que a convergência das TIC intensificou o processo de globalização, modificando a infraestrutura das organizações sociais. Castells (2009) considera que o processo atual de transformação tecnológica se expande em razão de sua capacidade de criar uma interface entre os campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

O passo decisivo da microeletrônica foi dado em 1957, com o circuito integrado, iniciativa que acionou uma explosão tecnológica. Esse movimento acelerou-se na década de 1960, “à medida que a tecnologia de fabricação progredia e se conseguia melhorar o design dos chips com o auxílio de computadores, usando dispositivos microeletrônicos mais rápidos e mais avançados” (CASTELLS, 2009, p. 77).

Mas o avanço gigantesco na difusão da microeletrônica em todas as máquinas ocorreu em 1971, com a invenção do microprocessador, por Ted Hoff, que marca o início do avanço da difusão da microeletrônica. Em 1975, o aperfeiçoamento do microprocessador tornou possível a invenção do microcomputador. E, assim, por volta da metade da década de 1970, os microcomputadores fabricados pelas empresas Apple Computers e a IBM passaram a ser comercializados. Além de melhorias na capacidade de armazenamento de informações, o aperfeiçoamento da microeletrônica amentou progressivamente a velocidade do microprocessador que, por sua vez, melhorou a velocidade na transmissão da informação.

Segundo Castells (2009, p. 69), a principal característica da atual Revolução Tecnológica da Informação “não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para geração de conhecimentos e de dispositivo de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. A partir da exposição do autor, fica claro que a difusão e a ampliação do poder das tecnologias na sociedade dependem da apropriação e da redefinição delas pelos usuários, tendo em vista que são apenas ferramentas tecnológicas e que, por isso, os usuários podem assumir o seu controle, como no uso da internet, por exemplo. Então, vê-se que as mudanças fomentadas pela Revolução Tecnológica da Informação podem construir um caminho que conduzirá a uma sociedade mais complexa e marcada por novos valores e novas relações sociais. Feenberg (2010, p.

80) afirma que “o desenvolvimento tecnológico é restringido por normas culturais que se originam das economias, da ideologia, da religião e da tradição”.

Em face do desenvolvimento científico e tecnológico, é possível que todas as áreas de conhecimento tenham passado por transformações significativas aproximando os homens e as máquinas. Esse desenvolvimento pode oportunizar ao homem viver na sociedade da informação, na qual a geração e o processamento de informação são fontes basilares da produtividade e do poder. O fundamento dessa sociedade tem base nas TIC, que podem auxiliar na construção de novos conhecimentos educacionais.

Dessa forma, as diferentes e variadas tecnologias proporcionaram condições para o desenvolvimento dos modos de produção capitalista e a difusão dos conhecimentos. A base desse processo são as TIC e a convergência de mídias. Assim, a introdução da computação e a sua interligação com os sistemas de telecomunicação foram a mola propulsora para o desenvolvimento da competitividade dos mercados globalizados.

No final da década de 1980, milhares de pessoas já eram usuárias de comunicação computadorizada, em redes cooperativas que não faziam parte da internet, pois só na década seguinte ela foi adotada.

2.4 O surgimento da internet

A década de 1990 caracterizou-se pelo grande avanço da comunicação por meio das redes de computadores, principalmente da internet, que a partir de então projetou seu poder de comunicação. Ao lado dos novos progressos em telecomunicação, a computação provocou uma grande transformação no mundo tecnológico dos microcomputadores. Concebida como um sistema de comunicação interativo, reflexivo e descentralizado, surgiu em função dos interesses da indústria bélica norte-americana. A internet interligou os computadores formando uma rede de comunicação mundial e constituiu o que chamamos de ciberespaço (CASTELLS, 2009).

A internet teve origem na Agência de Projeto de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América. Essa agência de projeto de pesquisa voltada para o desenvolvimento de uma rede interativa de computadores tinha o objetivo de elaborar um projeto para superar a tecnologia soviética. “A proposta era criar um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares.” (CASTELLS, 2009, p. 82). Assim, à medida que o projeto de rede interativa de computadores crescia, ia se articulando com setores sociais, inclusive o da educação. Embora a internet tenha tido

origem nas pesquisas patrocinadas pelo departamento de defesa dos EUA, só muito mais tarde veio a ser de fato usada em aplicações militares.

Entre as inovações tecnológicas patrocinadas pelos avanços da microeletrônica destaca-se a invenção do *modem* e da *world wide web*. A invenção do *modem*, em 1978, por Chistensen e Randy Suess, possibilitou a transferência de arquivos entre computadores. E, assim, a revolução nos meios de comunicação contribuiu para que surgisse a primeira versão de um programa para a navegação na internet criado por Tim Berners Lee, que ele chamou de *world wide web*. Esse *software*, com formato de hipertexto, permitia ao usuário conectado no computador acessar e acrescentar conteúdo (MARTINS, 2009).

Em 1993, o primeiro navegador da *web*, denominado *Mosaic*, permitiu aos educadores obter acesso mais específico à educação a distância. E assim continuavam os avanços de acesso a *web*. Em 1990, algumas universidades americanas ofereciam cursos de graduação completos via *web*. Por exemplo, a Penn State University ofereceu o primeiro curso de graduação em educação adulta por meio de seu programa *on-line World Campus* (MOORE; KEARSLEY, 2007). Ainda segundo os autores, no final de 1990, “84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades públicas com cursos de quatro anos ofereciam cursos com base na *web*. Um total de 74% das faculdades comunitárias também oferecia cursos *on-line*” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 47). Alguns afirmaram que universidades e faculdades privadas, nesse mesmo período, tiveram percentuais menores de cursos de graduação *on-line*.

No Brasil, em 1989, no âmbito acadêmico, o Ministério da Ciência e Tecnologia lançou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) com a finalidade de promover a conexão entre universidades e centros de pesquisas brasileiros com seus congêneres no exterior. E a partir de 2002, a RNP já conectava todos os 27 estados brasileiros, interligando mais de 300 instituições em centros de pesquisas e instituições de educação superior, todos fazendo uso intensivo da internet (TORRES; VIANNEY, 2005). Dessa forma, a internet generalizou-se na educação e na interatividade humana para facilitar a participação de grupos menos favorecidos e poderia aumentar o nível cultural da população como um todo (FEENBERG, 2010).

Nesse sentido, a internet é certamente um caminho promissor para a globalização econômica/cultural e pode ser, também, um reforço para a democratização do acesso aos conhecimentos. É fato que a disponibilidade da internet e o uso da *world wide web* para compartilhar conhecimento no processo ensino e aprendizagem entre professores e alunos têm evidenciado grandes avanços para a educação a distância.

Universidades, escolas e centros de pesquisa científica e tecnológica correm para se tornar visíveis. Para isso, criam páginas atraentes, com projetos inovadores e múltiplas conexões. E assim a “Internet, ao tornar-se no dia a dia mais hipermídia, começa a se transformar em um meio privilegiado de comunicação de professores e alunos, já que permite juntar a escrita, a fala e a imagem a um custo barato, com rapidez, flexibilidade e interação” (MORAN, 1997).

É preciso observar a forma como as tecnologias vêm sendo adotadas na educação a distância no Brasil, para diminuir custo. As escolas particulares parecem ter sido as maiores interessadas, pensando na margem de lucro com a redução de professores e o aumento de alunos.

Nesse contexto, o desenvolvimento e a difusão das tecnologias, em geral, e da internet, em particular, assumem centralidade, podendo realizar-se pelo diálogo educacional. Essas tecnologias têm grande potencial para a disseminação dos conhecimentos, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento dos serviços educacionais mais eficientes (NOGUEIRA, 2011).

Resumindo, é importante ressaltar que a internet tem se mostrado como um meio viável para a difusão da EaD na formação de professores em todo o mundo. Isso é possível devido à gama de ferramentas de interação que possui.

2.5 Tecnologias da informação e da comunicação na educação a distância

Segundo Belloni (2003), em sentido geral, pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação. Ao refletir sobre o uso das tecnologias em situação de ensino e aprendizagem, percebe-se que

A tecnologia, entretanto, não é o único fator que impulsiona a mudança, pois a economia também o faz. Ao mesmo tempo em que tem diminuído o custo de processamento, armazenamento e transmissão de informação por meio eletrônico, o custo da educação e do treinamento convencionais tem aumentado. E isso ocorre quando a necessidade para continuar a aprender visando à empregabilidade eficaz na era da informação, com o envelhecimento da força de trabalho, tem resultado em um aumento da demanda por novos meios de acesso ao conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 313).

No Brasil, certamente, pode-se afirmar que o acesso à informação via novas TIC e as aptidões necessárias para converter essa informação em conhecimento não ocorrem

plenamente, e isso se torna empecilho ao desenvolvimento social e educacional. As tecnologias, ao longo do tempo, se constituíram em estratégia governamental visando a dar a entender de que o acesso ao ensino, bem como a formação de professores funcionassem totalmente.

Barreto (2010) comenta que, no campo da educação, o pressuposto de que as TIC, em si, constituem uma “revolução” tem desdobramentos importantes. Entre eles, merecem destaque as relações estabelecidas com a EaD, em pelo menos três aspectos:

- a associação direta entre as TIC e a EaD, fundada no movimento aparentemente contraditório de expansão-redução, supõe, de um lado, que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os extraescolares, e, de outro, seu uso intensivo e quase exclusivo para a EaD visa especialmente à certificação de professores;
- a proposta de EaD como substituição tecnológica, apoiada na flexibilização gerencial, apaga as diferenças constitutivas dos modos de acesso às TIC;
- a suposta centralidade atribuída às TIC nas políticas educacionais elide a perspectiva de formação baseada em competências, tanto na configuração dos processos, quanto como alternativa de triangulação para promover resultados, na condição de elo entre diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais e avaliação centralizada.

Ainda segundo a autora, é imperativo reconhecer “[...] que as TIC podem contribuir significativamente para os processos educacionais, sem fetichização, mas é necessário questionar as razões pelas quais elas têm tido como destinação prioritária a EaD [...]” (BARRETO, 2010, p. 1301).

Nesse sentido, percebe-se que as tecnologias também se alinham aos sistemas econômicos na perspectiva de crescimento e desenvolvimento principalmente na produtividade. Dessa forma, é possível que o uso das tecnologias na formação de professor a distância certamente se constitui em uma estratégia para aumentar o rendimento do processo ensino e aprendizagem nas instituições educacionais.

Belloni (2003) adverte para a necessidade de se reconhecer a importância das TIC e a urgência de se criarem conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração aos processos educacionais, pois assim é possível evitar contradições como o uso intensivo das tecnologias mais por suas virtualidades técnicas do que pelas suas virtudes pedagógicas. Sendo a educação um meio de emancipação e não de dominação, o uso

indiscriminado dessas tecnologias na integração educacional poderia se constituir em discurso ideológico coerente com as demandas do mercado na sociedade atual.

Em uma sociedade que almeja ser tecnológica, as mudanças sociais³⁴ ocorrem de forma espantosa, provocando, também, transformações no campo educacional. O conhecimento, nesse contexto, tem se tornado um insumo, e a qualificação de mão de obra é cada vez mais necessária para acompanhar as constantes mudanças e inovações das tecnologias que ganharam espaço no processo ensino e aprendizagem, como catalisadoras de inovação e desenvolvimento econômico.

Muito embora a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, recomende, no inciso IX, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”, essas mudanças provocaram modelos, adotados pelos Sistemas de Política de Crédito do Banco Mundial, baseados no conceito de cooperação, que “[...] sugere realizar um estudo empírico dos ‘insumos’ escolares e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p. 107).

Os insumos indispensáveis não foram claramente explicitados. Isso abriu brechas para a intrusão de modelos economicistas, ofertados pelos Sistemas de Política de Crédito do Banco Mundial, baseados no conceito de cooperação, que “[...] sugere realizar um estudo empírico dos ‘insumos’ escolares e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem” (IDE).

Assim, “se a educação se submete à produção, ela o faz não no interesse estrito desta, mas no interesse geral [...]” (KUENZER, 2005, p. 115). Tal interesse implica, certamente, elevação dos níveis de qualidade da educação. Esse discurso volta-se para a competitividade da educação, forjando-lhe a necessidade de acoplamento à produção científica e tecnológica como alavancas de progresso para a sociedade contemporânea. Busca-se “a nova dinâmica de geração e aquisição do conhecimento, essencial a inovações,

³⁴ Para Messina (2001, p. 228), “a mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. Mudar implica desnaturalizar ou distanciar-mo-nos do habitus que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmos-nos desses modos de sentir, pensar e agir”. Para alguns sociólogos como Giddens (1991, p. 174), a mudança radical da tradição intrínseca par a reflexividade da modernidade cria ruptura, não apenas com as eras precedentes, mas também com outras culturas. Messina (2001) afirma que “as inovações educacionais que seguem a lógica entre o custo e o benefício são mais uma expressão da racionalidade instrumental”. Segundo Peixoto (2008, p. 45), “quando se trata da inovação de processos pedagógicos que integram tecnologias, não se devem considerar apenas as características pedagógicas da inovação associada ao uso dessas tecnologias, mas também reconhecer os aspectos econômicos sociais de um processo ou ação inovadora que possibilita maior aproximação da complexidade inerente ao contexto educativo e ao papel dos meios educativos [...]”.

[que] exige agilidade e velocidade no aprendizado a fim de acompanhar as mudanças que ocorrem na formação de novos conhecimentos” (FREEMAN; SOETE, 1997; MORIN, 2002; TARAPANOFF; PEÇANHA, 2010, s/p).

Nesse espaço, os discursos políticos sociológicos sobre as mudanças e as inovações na sociedade e, principalmente, no campo da educação se apresentam cada vez mais visíveis entre os diversos segmentos sociais, em favor da participação, da autonomia e da cidadania dos sujeitos e dos agentes sociais.

Nesse contexto, vivencia-se, atualmente, uma ampla redefinição no campo educacional. A crescente exigência de qualificação, gerada pela nova ordem mundial, cria espaço para questionamentos sobre os modelos instrucionais na relação pedagógica e aponta caminhos para formas distintas de ensinar e aprender.

De acordo com Belloni (2010, p. 252), “no campo da educação, o desafio maior está na compreensão desses novos modos de perceber e de aprender que nossos alunos vêm desenvolvendo, desde muito jovens, fora da escola e quase à sua revelia, no contato com as novas tecnologias”. Observa-se, hoje, a existência de discursos “miraculosos” sobre a expansão da democratização social das tecnologias na educação superior a distância (formação de professores). Isso vem constituindo um desafio para investigadores dos campos da educação, da sociologia e da política, pois os discursos da profissionalização emergente parecem ter se tornado um instrumento de reversão e prática que se traduzem em uma situação de desigualdade da sociedade contemporânea.

Em tais condições, cria-se um distanciamento da concepção política de formação de professores como um espaço de construção interativa dos conhecimentos indispensáveis a uma educação “concebida como prática de liberdade [...] e superação da opressão social” (MORAES, 2003, p. 121).

Nessa perspectiva, a educação a distância poderia ser uma preciosa ferramenta na expansão da oferta de acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, especificamente ampliar as vagas para a formação de professores com uso de tecnologias, sem cair no círculo vicioso da qualidade duvidosa a que essa formação quase sempre é submetida. Segundo Silva (2010, p. 100), “[...] a EaD floresce como grande negócio e como prática sintonizada à privatização (implícita e explícita) das políticas públicas de formação de professores”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a redução da EaD com uso das tecnologias como instrumento estratégico, em especial nos cursos de formação de professores, significa sujeitar-se às transformações emergentes impostas pela lógica do capitalismo à

educação que, na maioria das vezes, tem de ceder lugar a pressões das leis do mercado. Moraes (2003, p. 130) salienta que

É necessário refletir acerca da necessidade de agir contra essa opressão sedutora, esse controle que a mídia e a educação (presencial e a distância), embaladas no frasco sedutor das novas tecnologias, exercem e que adormece nossos sentidos, anestesiando nossa consciência e tornando-nos crédulos e ingênuos.

Para Riscal (2010, p. 61), “A crença na educação a distância como força motriz do desenvolvimento não é um fenômeno recente e tem-se apresentado, em maior ou menor grau, nos discursos governamentais [...]”. O discurso atual que exalta as tecnologias como alavanca das políticas públicas de formação de professores e progresso da nação pode ser compreendido como uma reedição dos tempos do otimismo pedagógico quando se pregava a disseminação das instituições escolares.

É interessante constatar que os discursos de exaltação em prol das tecnologias na educação nas décadas passadas podem ser percebidos hoje como referências às declarações e às medidas tomadas nas políticas públicas de formação de professores a distância. Isso em um momento em que a educação no País requer um novo padrão de relações com a sociedade.

De acordo com Riscal (2010, p. 61), “a concepção norteadora das políticas de expansão educacional da década de 1920 e a atual política de investimento e expansão da EaD são semelhantes porque decorrem de um mesmo pressuposto básico, [...] de reformar a sociedade por meio da reforma do homem”.

Trata-se, agora, de pressupor que as políticas públicas de formação de professores, por meio da EaD, enquanto modalidade de ensino, poderão propiciar mudanças e inovação na sociedade. Com isso, advoga-se que os cursos em EaD com o uso de tecnologias trarão a cidades mais distantes deste País a possibilidade de formar professores, afinal, a falta desse profissional não é pequena; por outro lado, a institucionalização da EaD se faz de forma precária (ARCE, 2010).

Em se tratando do uso das tecnologias na educação a distância, em especial nas políticas públicas de formação de professores, os aspectos mais frustrantes estão relacionados com experiências inovadoras que resultaram em desafios e fracassos, notadamente os provocados pelas reações negativas dos professores com relação ao uso de tecnologias na EaD.

É notório que a integração entre as tecnologias e a educação a distância tem evoluído no Brasil nos diferentes níveis educacionais, em especial nos cursos de formação

de professores, embora ainda não tenha produzido grandes mudanças e inovações nas práticas pedagógicas. Os impactos produzidos por elas no espaço educacional têm sido motivo de constantes debates no contexto educacional.

Bonilla (2005, p. 201) ressalta que

É preciso perceber como as tecnologias abrem oportunidade para criação de novos espaços de aprendizagens colaborativos, interativos. [...] um componente importante no processo de formação de professores é o trabalho em equipe, a concepção de aprendizagem acontece socialmente [...]. Ou seja, é necessária uma reestruturação dos universos simbólicos, o que implica mudanças de atitudes, de concepções, novas aprendizagens e novos modos de aprender.

Por isso cada vez mais parece ser necessário envolver e oferecer uma formação aos professores para educação básica que rompa com a formação baseada “na instrumentalização, na transmissão e no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional [...]” (BONILLA, 2005, p. 204). Esse modelo de formação de professores subordina as condicionantes técnicas das práticas docentes aos interesses da eficiência e produtividade na sala de aula, transformando o professor em um mero executor das atividades técnicas, quando de fato deveria ser um produtor de conhecimento. Tal compreensão é condição para análise da complexidade das atuais políticas públicas em educação a distância.

É verdade que, com o desenvolvimento das tecnologias, a educação, nessa nova modalidade, pode ser percebida nas atividades cotidianas da sociedade brasileira e tem contribuído enormemente para levar, por meio da EaD virtual, a formação de professores a vários lugares de difícil acesso. Por exemplo, o programa da UAB que vem se transformando e se firmando gradativamente como uma política de interiorização e democratização do acesso ao ensino superior, especialmente assumindo o déficit de professores sem formação que atuam nas redes públicas de educação básica.

Lapa e Pretto (2010, p. 83-84) alertam que,

Hoje, [...] convivemos com uma infraestrutura de comunicação de enorme precariedade, que faz com que todo uso mais intensivo dessa tecnologia esbarre em problemas de falta de equipamentos, de infraestrutura dos locais de acesso e, principalmente, de velocidade de conexão que, em muitos casos, praticamente inviabiliza a comunicação [...], especialmente se nos referimos aos locais mais distantes do País. Esses locais, para onde o olhar das políticas deve ser – e é – mais dirigido, trazem, no momento, uma enorme contradição: onde mais se precisa chegar com uma formação de professores com qualidade é justamente onde encontramos as menores condições concretas para que isso aconteça.

Mesmo assim não se pode ignorar que as novas tecnologias abriram novos caminhos, novas possibilidades para a educação, elas representam um novo desafio para o trabalho docente, cuja “objetivação” requer, como núcleo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente desenvolvidas nas IESs. Mas é preciso questionar os sentidos da incorporação das TIC a partir das mediações que as sustentam. Sua apropriação implica novos desafios para o trabalho docente e para a formação dos profissionais da educação (LAPA; PRETTO, 2010).

Os avanços das tecnologias fomentando a inovação em curso sobre as políticas públicas educacionais brasileiras têm-se reportado ao discurso de mudança de paradigma educacional nas universidades. Esse discurso tem apontado a educação a distância como uma prática social orientada pela racionalidade capitalista. Assim, assiste-se à falta de preocupação com a formação do professor voltada para a humanização da sociedade. Bourdieu (1983, p. 164) afirma que “o discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que está colocado”. A mercantilização na educação superior na área de formação de professores já é realidade nas universidades brasileiras e pode ser constatada a partir dos mecanismos de financiamento que nelas foram se difundindo ao longo dos anos.

Percebe-se o predomínio do campo das TIC sobre o campo pedagógico. Isso tem acontecido em decorrência da hegemonia das TIC como mediadoras na construção de conhecimentos nos espaços educacionais. O campo da educação pressupõe que as mudanças e as inovações na sociedade se expressam na participação, na autonomia e na descoberta da cidadania dos agentes sociais em seus diferentes *loci* originários.

Alonso (2012, s/p) expõe que,

Para o bem e para o mal, [as TIC] instalaram-se em nossas vidas (não por meio de um processo impositivo ou de alienação dos sujeitos, mas de uma relação de troca, é claro), tornando-se nossas “extensões”. Difícil imaginar nosso dia a dia sem o uso intenso e massificado das TICs, num contexto volúvel em que serviços, marcas e produtos desaparecem, mas são substituídos rapidamente. O usuário de produtos digitais é pragmático. Tal constatação é relevante, implicando uma relação e um modo de se identificar e operar nesse contexto.

Segundo Barreto (2010, p. 41), “a defesa do uso intensivo das TIC pode acabar remetendo a um divisor real, entre o assujeitamento às TIC, como no discurso da SEED que posiciona as TIC no lugar do sujeito da proposta, e a sua apropriação”. Além disso, levando em consideração a tendência hegemônica (neo) tecnicista que impera nas políticas oficiais para EaD, a autora comenta que,

Do ponto de vista econômico, há silêncio acerca da enorme pressão do mercado para a introdução das tecnologias, como parte das estratégias para a ampliação deste mesmo mercado. Do ponto de vista pedagógico, a redução das tecnologias a ferramentas de ensino a distância exclui justamente os modos da sua apropriação. Não estando presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias continuam, salvo algumas exceções, como um fetiche para os professores.

Para a autora, as TIC pensadas “preferencialmente” para a formação de professores a distância acabam contribuindo para uma cadeia de simplificações em torno da “flexibilização estratégica”, que, por sua vez, permite deslocar as questões de fundo para o estatuto de “modalidade de ensino”, no caso, atribuído apenas em função do *modus operandi* (BARRETO, 2010).

Nos discursos oficiais, propostos e proferidos pelo MEC, ficam evidentes os aspectos definidores das políticas públicas de EaD em curso, cuja importância atribuída às TIC, parece simplificar todo o processo de formação voltado para a formação inicial ou continuada de professores.

Ora, se as TIC são uma somatória importante aos processos pedagógicos, elas não podem ser um instrumento simplificado ou substituir as práticas sociais, especialmente na “sociedade global da informação” e, mais especialmente ainda, no contexto brasileiro, marcado por desigualdades sociais profundas.

É nessa sociedade que predominam as influências da informação e da comunicação como instrumentos de valor e poder sobre os sistemas educacionais. O consenso é que se trata do poder de articulação dos organismos multilaterais nas suas dimensões dominadoras sobre políticas públicas educacionais, em especial a formação de professores a distância, com adaptação de tempo, espaço, linguagens e códigos tecnológicos. Moraes (2011, p. 269) menciona que

A relação educação e novas tecnologias implica, na contemporaneidade, o incremento da mais valia-relativa no trabalho do professor. Influenciando essa relação está o Banco Mundial, que, já no final da década de 1960, preconizava a “revolução tecnológica” à indústria da educação como meio de aumentar a produtividade dos bons professores [...].

A lógica no mundo da produção do capital pelo trabalho e ação dos mercados financeiros também assumiram essa postura de desenvolvimento e progresso com fins lucrativos pelas tecnologias. Isso fabricou ideários que defendem mudanças radicais nos

processos de ensino-aprendizagem, nos espaços de aprendizagem e nas metodologias de ensino.

Nesse contexto, a contemporaneidade exige que as diversas sociedades pesem o processo de inserção das tecnologias para além da disponibilidade de informações. A contemporaneidade exige, também, que se pensem os processos de significação, de aprendizagem, de cidadania, de produção de cultura e conhecimento, o que se apoia na disponibilização de informações (BONILLA, 2005).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 56) afirmam que, “para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva, é necessário que todos adquiram e atualizem os conhecimentos e os utilizem no seu campo de atuação”. Nessa perspectiva, as transformações são vistas e interpretadas, na sociedade da informação, como um intenso desafio para a educação tanto no campo teórico como no prático. A qualificação torna-se uma necessidade requerida no cotidiano das relações sociais de inserção e/ou de conservação no mercado de trabalho, mesmo entendendo que, de certa forma, “o saber ainda se encontra submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital” (LÉVY, 1998, p. 120).

Há de se reconhecer que a disseminação das tecnologias tem contribuído para o redimensionamento do papel das universidades diante dos desafios colocados pelo setor produtivo na sociedade contemporânea, porém

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de complexo padrão interativo (CASTELLS, 2009, p. 43).

Nesse sentido, percebe-se que as tecnologias “podem redimensionar as práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados em cada uma das situações concretas, sem os atalhos representados pelos modelos supostamente aplicáveis a todas elas” (BARRETO, 2010, p. 42).

Acrescenta-se a isso que a formação de professores a distância, com inserção de tecnologias, na maioria das situações, integra a confluência de interesses em vários setores, entre eles, universidades, estados e municípios e até organismos multilaterais. Para Feenberg (2010, p. 187), “enquanto prosseguimos nos esforçando para democratizar o mundo virtual, deixamos as coisas do mundo real muito, muito para trás”. O autor ainda argumenta que a tecnologia deve ser questionada, mas mais importante é discutir sobre o

combustível que alimenta o trem da tecnologia – o capitalismo. Assim, que racionalidade informa as políticas públicas para formação de professores por meio da EaD com uso de tecnologias? “Estamos diante de um Estado e de uma educação reformados, num contexto de universalização do capitalismo e de sua consequente mudança no metabolismo social.” (SILVA JR.; KATO; SANTOS, 2010, p. 41). Assim carece de um novo paradigma educacional em sintonia com as demandas de uma sociedade em transformação.

A educação a distância, na atual conjuntura social, econômica e cultural, tem representado, por meio de discursos e práticas, a tentativa de suprimir, superar e até mesmo escamotear as contradições no campo social e, especificamente, no campo educacional, na formação de professores.

Mas o fato é que a forma como a EaD vem sendo utilizada parece estar fortemente atrelada aos interesses imediatos do mercado. É visível a fragilidade da linha que divide os interesses educacionais dos interesses do mercado. Isso pode ser notado diante dos apelos que revestem os discursos sobre as virtudes da EaD. Isso acontecerá “se políticas públicas adequadas promoverem sinergias positivas, [...] mais sintonizadas com as características socioculturais [...] dos que usam as TIC e estão imersos numa sociedade cada vez mais tecnificada” (BELLONI, 2010, p. 253- 254).

Diante desse contexto que confere à EaD uma posição estratégica no cenário nacional da educação superior na formação de professores, é necessário entender que as IESs precisam e devem continuar exercendo práticas de atendimentos às demandas sociais e reflexões críticas sobre as concepções que permeiam os seus projetos político-pedagógicos de formação de professores, conforme a lógica adotada pelo sistema.

Mas o que se pode entender hoje por educação a distância? Nas palavras de Moore e Kearsley (2007), a ideia básica de educação a distância é que professor e aluno estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para lhes proporcionar um meio para interagir.

A EaD pode integrar diferentes mídias e tecnologias para distintas metodologias, cujo objetivo é proporcionar condição de acesso e uso pelos professores e alunos, com vista à potencialidade da aprendizagem. Independentemente de a educação a distância ocorrer de forma virtual ou presencial, “o maior desafio parece ser o tipo de saber que se promove, à luz de uma determinada concepção de educação” (GOMES, 2010, p. 122).

Quando se fala da educação no Brasil, seja a distância, com uso de tecnologias, seja presencial, independentemente de onde possa ocorrer, o problema sempre parece estar na

concepção dos saberes que os professores ensinam na sala de aula. Não é exagero dizer que o Brasil tem demandado, ao longo dos anos, esforço no sentido de construir uma educação para todos. Para muitos estudiosos, a EaD que, a princípio, surgiu com a função de solucionar a questão da qualificação, hoje gera dúvidas quanto ao seu desempenho e sua eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo assim, Moraes e Pereira (s/d, p. 2) destacam que

A educação a distância vem se desenvolvendo em ritmo crescente na maioria dos países do mundo e, à medida que progride, os seus contornos vão se desenhando de acordo com a multiplicidade de propósitos que assume na sua trajetória, modificando-se continuamente em função das demandas sociais e da incorporação das novas tecnologias, com repercussões de ordem qualitativa da maior relevância.

Desse modo, para melhor entender a EaD, é importante não buscar apenas uma comparação com a educação presencial, já que ela tem aspectos que lhe são próprios. A educação a distância pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via da comunicação professor/aluno, mas também a instauração de um processo continuado, no qual os recursos de mídia devem estar presentes na estratégia de comunicação.

Pretto (2010, p. 83) comenta que “as novas possibilidades pedagógicas, propiciadas pelos recursos tecnológicos, foram ainda pouco exploradas e, sem as aptidões necessárias para a comunicação desejada na EaD, professores e alunos sentem-se perdidos”.

Mesmo que pesem as contradições e os problemas enfrentados na implementação da modalidade EaD associada às tecnologias, possivelmente será, por muito tempo, no Brasil, uma alternativa existente tanto para associações, organizações e instituições de ensino como para diversos coletivos sociais sem acesso algum à formação profissional.

Fragale Filho (2003, p. 32) acrescenta que

Assume-se a EaD como um instrumento para a concretização de políticas de equidade para o aumento de [...] oportunidades educativas de grupos tradicionalmente marginalizados que permit[em] a construção de uma sociedade em que todos os cidadãos compartilh[am] um patamar comum de conhecimentos e códigos culturais, atenuando a injusta exclusão social.

A modalidade a distância torna-se *modus operandi* para a conjugação de conteúdos legais, pedagógicos, comunicacionais e tecnoinformações para mediar a relação ensino-aprendizagem entre professores e alunos em tempos e espaços diversificados. As instituições de ensino superior, como as grandes universidades públicas com tradição de

ensino, dedicam-se a processos gradativos de assimilação e implantação da educação a distância, grupos privados aliam-se às instituições educacionais privadas ou híbridas em diversos *loci* do país para trabalhar a modalidade de educação a distância, principalmente na formação de professores.

A Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e com estudantes e professores desenvolvendo atividades educacionais em lugares ou tempos diversos (DECRETO PRESIDENCIAL nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

Tal modalidade, como alternativa, parece possibilitar a visualização de brechas e a construção de pontes para o ensino e aprendizagem, mas corre-se o risco de apenas se observar aquilo que está prescrito nos aspectos normativos e de se ampliar ainda mais os muros para ratificar as distâncias e as diferenças sociopolíticas, econômicas e identitárias do Brasil.

As instituições públicas e privadas têm se constituído em *holdings* para gerenciamento logístico, administrativo e tecnológico, anunciando o avanço da EaD em todo o Brasil. Essas instituições administram um quantitativo numeroso de alunos, distribuídos espacialmente em telessalas, em polos regionais de propriedade de empresários associados. Usam as aulas televisionadas com produção e difusão por *links* de satélites, produzem conteúdos curriculares impressos e usam arquiteturas digitais para acesso e navegabilidade no portal educacional.

Não se pode esquecer de que o processo de globalização – político, econômico e social – impõe à sociedade inovações tecnológicas como fatores determinantes para inserção profissional no mercado de trabalho. Ainda é possível constatar, no presente, que parte do imaginário coletivo da sociedade resiste à crença de que a educação talvez seja o único caminho que grande parcela pode trilhar para alcançar melhores condições de vida e *status* social.

É nessa perspectiva que organismos multilaterais estão trabalhando junto ao Estado no sentido de influenciar no processo de reformas em todos os níveis e modalidades de educação para, justamente, se concretizarem as políticas públicas educacionais, em especial de formação de professores, de acordo com as propostas e orientações do Banco Mundial.

Há de se considerar que hoje, no Brasil, a desqualificação do professor no trabalho docente se coloca em flagrante contradição com o que lhe é exigido no exercício de sua

profissão. A nova organização do trabalho pedagógico torna-se, então, paradoxalmente desqualificadora, isto é, as relações sociais não se simplificam; ao contrário, tornam-se mais complexas, em uma progressão crescente, exigindo do professor conhecimentos que ora são negados pelo sistema educacional. “A desqualificação crescente à qual é submetido o professor [...] pelo sistema de ensino torna-o alienado em relação aos resultados do trabalho que ele executa na sua comunidade de atuação.” (LEAL, 1995, p. 58).

Nesse contexto, o Estado do Tocantins parece agir conforme o interesse político e, talvez por isso, poucos esforços foram evidenciados no sentido de suprir a falta de qualificação, sobretudo na formação de professores para atuar na educação básica. Convém, pois, superar essas distorções desenvolvendo ações, com destaque para as políticas públicas em EaD com recursos tecnológicos e considerando que essa modalidade deve representar um caminho viável enquanto força social, política e, porque não, econômica no atendimento dos milhares de indivíduos que engrossam as filas da desqualificação no Estado.

Sobre essa lógica, é importante atentar para o fato de que a Fundação Universidade do Tocantins, mesmo em meio à correlação de forças hegemônicas decorrentes do Estado, tem exercido seu papel na sociedade enquanto “*locus* privilegiado para formação dos quadros [...] em condições de acompanhar a produção científica e tecnológica mais avançada e de realizar pesquisas e adaptações locais dessa produção” (KAWAMURA, 2001, p. 52).

Cabe lembrar que a EaD com uso de tecnologia em tempo real vem contribuindo para a efetivação da sociedade em rede e, com isso, criando espaço para a ressignificação, em especial das políticas públicas de formação do professor, e, ao mesmo tempo, propiciando possibilidades de questionamentos sobre as práticas pedagógicas nas universidades. Assim, “a EaD quebra as antigas estruturas do tempo e espaço da docência” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 92). Ainda para os autores,

[...] o grande desafio parece ser garantir que, no momento de implantar uma política pública agressiva para a educação mediada e dependente das TIC, a apropriação das mudanças e inovação pelos professores esteja pensada não só como mera ferramenta de uma, quem sabe, nova pedagogia, mas também como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora (LAPA; PRETTO, 2010, p. 94).

As políticas para a formação de professores definidas pelas universidades devem passar pela garantia de uma “educação concebida como prática da liberdade [...] dada por relações sociais dialógicas [...] e caracterizada pelo amor, pela reflexão e pela ação”, afirma

Moraes (2003, p. 121) parafraseando Paulo Freire.

Por isso, acredita-se que a

[...] educação pode ser um meio de emancipação, e não apenas instrumento de dominação e reprodução das desigualdades sociais, então cabe defender, na escola, uma integração criativa e não apenas reativa ao mercado dessas tecnologias que tanto nos preocupam enquanto educadores e nos solicitam enquanto cidadãos e consumidores (BELLONI, 2010, p. 249).

Ao refletir sobre as inovações nas tecnologias e sua relação com políticas públicas de formação de professores em educação a distância, deve-se levar em conta a construção de espaços para o desenvolvimento de uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais dos alunos.

2.6 A inovação

Atualmente, as inovações não são exclusividade do dono do capital ou da empresa, mas envolvem novos agentes da inovação, os cientistas e os pesquisadores, responsáveis pela transformação da realidade tanto dos setores econômicos como sociais, os chamados promotores do desenvolvimento científico, econômico e social. Eles têm, em sua atuação, a demonstração de que as inovações não se iniciam necessariamente só nas empresas, pois as ideias inovadoras podem nascer também nos laboratórios, principalmente das universidades.

Como se pode observar nas reflexões sobre sua evolução, o termo *inovação* tem adquirido, ao longo dos anos, na sociedade contemporânea, uma ampla conotação. No Brasil, a partir da metade dos anos 1990, assiste-se a um crescente investimento em políticas de inovação, com a formulação da Lei de Inovação e a criação de alguns órgãos de fomento às pesquisas, como o CNPq, a CAPES e a FINEP, que apontam para a tendência de se integrar experiências e práticas de inovação tecnológica.

E ainda é importante notar que, nesse contexto,

[...] o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os elementos constitutivos da educação (gestão, docência, discência e tecnologias). Ou seja, inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudança também na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 16).

É possível que o termo *inovação* tenha sido importado do mundo da produção econômica para a educação. Quando se trata de mudanças e inovação na educação (formação de professores a distância com uso de tecnologias), devem-se levar em conta, principalmente, os riscos de se considerar apenas as inovações das relações pedagógicas associadas ao uso das tecnologias. “Reconhecer não só os aspectos tecnológicos, mas também os econômicos e sociais de um processo ou ação inovadora possibilita maior aproximação da complexidade inerente ao contexto educativo [...]” (PEIXOTO, 2008, p. 45).

Em uma abordagem empresarial, o conceito faz menção à identificação e à exploração de oportunidade para o sucesso de um negócio. Balbachevsky (2010, s/p) associa

[...] o conceito de inovação aos processos relativos à produção, à difusão e ao uso do conhecimento novo economically useful, [...] o processo de inovação é um processo social predominantemente interativo e que tem como locus específico contextos de aplicação, [em que] o conhecimento e as competências são mobilizados para alterar uma prática, criar novas competências [...].

Ainda segundo a autora, do ponto de vista do “[...] conteúdo científico, as inovações variam de um contínuo que vai da adaptação local e incremental de técnicas, produtos e processos até mudanças radicais pela incorporação de novos conceitos revolucionários produzidos pela ciência de ponta na tecnologia, em produtos e processos [...]” (BALBACHEVSKY, 2010, s/p).

Já Veiga (2003) vê a inovação em outra perspectiva. Para ela, a “[...] inovação tem o sentido de provocar mudança no sistema educacional. De certa forma, a palavra inovação vem associada à mudança, reforma, novidade. O novo só adquire sentido a partir do momento em que entra em relação com o já existente” (VEIGA, 2003, p. 270). Ainda para a autora, “a inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora” (VEIGA, 2003, p. 269). Assim, pode-se dizer que a inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz inovação nos

habitus dos professores em práticas pedagógicas, mas produz o mesmo sistema, modificado.

Portanto, a inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Nesse sentido, na formação de professores a distância, com uso de tecnologias na esteira da “inovação regulatória ou técnica”, corre-se o risco de cair na armadilha da perpetuação do instituído, prevalecendo, assim, a ideia de uma formação voltada para a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural.

Considerando a inovação uma produção humana, parte-se da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. Nesse sentido, a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social [...] (VEIGA, 2003, p. 274).

Nesse sentido, cabe lembrar Belloni (2002), para quem as inovações educacionais, decorrentes da utilização dos mais avançados recursos técnicos para a educação, constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas.

Conclui-se que a globalização e a difusão das TIC tiveram um impacto considerável nas universidades e nas escolas. As inovações tecnológicas trazem para gestores e professores novos desafios: “[...] compreender o papel desses dispositivos técnicos de produção de cultura e de comunicação [...]”, bem como aprender “[...] a lidar com essas tecnologias de modo competente, criativo, assegurando sua integração em suas práticas pedagógicas na educação básica” (BELLONI, 2010, p. 247-253). Silva e Faria (2007) reforçam o argumento de que a inovação se dá de acordo com a visão de mundo dos agentes inovadores, de acordo com a concepção daqueles que defendem o papel da educação nos processos de mudança dos padrões culturais e de práticas sociais.

Assim, as mudanças e a inovação associadas à utilização das tecnologias na EaD, no interior das universidades, constituem espaços para coleta de dados da pesquisa de campo. Segundo Peixoto (2008), é no centro das mudanças das práticas pedagógicas associadas à utilização de tecnologias que o professor se revela ator e objeto da mudança. É aí que os agentes sociais (professores) podem estar buscando, no decorrer da ação pedagógica, a conservação ou a transformação de seus *habitus*.

CAPÍTULO 3: AÇÃO SOCIAL, *HABITUS* E CAMPO

Este capítulo trata das relações entre ação social, *habitus* e campo para entender ação pedagógica do professor no âmbito das relações entre o campo das tecnologias e campo da educação. Destaca a noção de campo e *habitus* em Bourdieu e ação social em Weber e Bourdieu.

3.1 Ação social e educação

A sociedade é resultante de um conjunto de ações que envolvem as relações sociais. O termo *sociedade* tem sido alvo de controvérsias entre intelectuais e representantes políticos. Margareth Thatcher certa vez chegou a dizer que “essa coisa de sociedade não existe, o que há e sempre haverá são indivíduos”³⁵. Se se levar em conta que a sociedade não existe, também é preciso considerar que o indivíduo não existe, tendo em vista que o segundo é definido em razão de uma totalidade.

Nesse sentido, o que faz a sociedade de fato são as ações dos indivíduos carregadas de sentido, conforme defende Weber (1991). Para o autor, a ação social é toda ação do indivíduo orientada a partir do outro. Ou seja, trata-se de uma ação social porque envolve pessoas que se apoiam na racionalidade para influenciar o outro e, com isso, atingir seus objetivos.

A teoria weberiana da ação social pressupõe a sociedade como algo não acabado, a ponto de o indivíduo apenas se adequar naturalmente como se não tivesse motivos para exercer determinadas ações e, por sua vez, esperar os resultados. Dessa forma, a teoria da ação social weberiana se mostra em uma perspectiva qualitativa, pois considera aspectos relacionados às subjetividades para a análise sociológica da sociedade. Com suas ideias, Weber se opõe ao positivismo e ao funcionalismo e influencia significativamente a forma de analisar os fenômenos sociais.

Assim, ao se ater ao indivíduo e, portanto, aos elementos relacionados à subjetividade, Weber não está negando a necessidade de objetividade nas ciências sociais e tampouco está reduzindo o indivíduo a uma pessoa isolada. Voltar-se ao indivíduo significa se ater aos elementos da subjetividade, como no caso as ações sociais baseadas na racionalidade. Assim, os elementos subjetivos, como motivos, valores, ideias que orientam

³⁵ Disponível em: <<http://condominiodeideias.blogspot.com.br/2013/04/o-que-e-sociedade-nao-existe-essa-coisa.html#.UYFpy6K-mSo>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

os indivíduos, grupos e coletividades, se concretizam. Weber explica a relação entre capitalismo e protestantismo e revela que o sistema capitalista, característica tipicamente ocidental, é resultado de ações racionais baseadas no cristianismo ascético praticado pelos adeptos do protestantismo.

Weber apresenta uma perspectiva metodológica para a análise sociológica a partir da necessidade de se considerar os aspectos relacionados às subjetividades de modo a favorecer um olhar crítico. Para tanto, entende que a sociedade não é apenas a soma dos indivíduos nem tampouco se apresenta absoluta e superior aqueles. Dessa forma, esse sociólogo prioriza as motivações baseadas na racionalidade. Sua abordagem permite perceber que a sociedade está estruturada nas relações sociais. Cohn (1997, p. 30) destaca o conceito de relação social para Weber:

A relação social diz respeito à conduta de múltiplos agentes que se orientam reciprocamente em conformidade com um conteúdo específico do próprio sentido das suas ações. Na ação social, a conduta do agente está orientada significativamente pela conduta de outro ou outros, ao passo que na relação social a conduta entre múltiplos agentes envolvidos (que tanto podem ser apenas dois e em presença direta quanto um grande número e sem contato direto entre si no momento da ação) orienta-se por um conteúdo de sentido reciprocamente compartilhado.

A relação social, conforme destacado na citação, corresponde ao conjunto de ações recíprocas. Na perspectiva weberiana, também é possível a análise dos fenômenos relacionados à educação. É com esse entendimento que o sociólogo Pierre Bourdieu percebeu as ações no campo educacional. Os sujeitos (ou agentes) se colocam perante os outros a partir dos contextos diversos, desenvolvem suas ações em conformidade com as condições sociais, políticas e econômicas, o que, por sua vez, tem a ver com a forma de assimilação das estruturas vigentes e, ao mesmo tempo, de estruturação ou renovação das estruturas. É nesse processo de relações sociais que se incluem as práticas educacionais.

Pode-se afirmar que existem aproximações entre a teoria da ação social de Max Weber e as ideias de Bourdieu. Se Weber se baseia na subjetividade para analisar a forma como o capitalismo se estruturou, alinhado diretamente à ética protestante, Bourdieu deixa entrever que a estrutura social tem a ver com a forma como os indivíduos, por meio de suas ações, assimilam as estruturas vigentes, ao mesmo tempo em que podem contribuir para sua manutenção ou para novas estruturas. Mas quais os aspectos ou elementos que podem

ser considerados nesse processo? Como a teoria da ação social de Pierre Bourdieu³⁶ contribui para a análise da sociedade e da educação?

Bourdieu, a partir de suas teorias da ação, fornece elementos para romper com o dilema sociológico entre objetividade e subjetividade. Os elementos da subjetividade devem ser vistos como forma de orientação a partir das estruturas sociais, bem como de assimilação e de estruturação das estruturas. Dessa forma, pode-se pensar nas instituições sociais, em especial a educação e seus reflexos na sociedade. Todo sistema educacional tem seus fundamentos a partir de formas de pensar de agir dos indivíduos perante os diferentes contextos e estruturas em que estão estabelecidos. É nessa perspectiva que a teoria da ação social possibilita a análise da educação.

A educação oficial, em Bourdieu (1996, 2011), é analisada sob o conceito de capital cultural e violência simbólica. Para tanto, esse sociólogo considera a forma como se apresenta a estrutura educacional sob a ótica do mercado e, especialmente, numa sociedade marcada pela desigualdade social. Bourdieu considera que, em razão das diferentes condições das classes sociais, a escola reproduz exatamente a estrutura desigual da sociedade. Dessa forma, por meio do conceito de capital cultural, destaca que os alunos pertencentes à classe social privilegiada apresentam melhores condições para assimilação dos conteúdos e, conseqüentemente, aproveitamento superior aos das classes menos favorecidas.

³⁶ Sociólogo francês de grande importância para o campo da Sociologia da Educação no século XX. Pierre Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Para a educação, a vasta obra Bourdieu é de grande relevância, tratando-se de temas variados que se caracterizam por romper fronteiras disciplinares e desenvolver estudos em diferentes campos das Ciências Sociais.

Pierre Bourdieu desenvolveu trabalho de pesquisa para os governos americano e francês. Reconheceu que o desempenho escolar não dependia simplesmente de dons individuais, mas da origem social dos alunos. Com isso, vem à tona o peso das origens sociais sobre a educação. A educação e a escola passam a ser interpretadas como lugar de reprodução e desigualdades sociais e culturais (SILVA, 2008).

Nogueira e Nogueira (2002), analisando o trabalho Bourdieu sobre a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais, afirmam que a escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, no processo social a reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas a méritos e dons individuais.

Bourdieu defendeu o conhecimento denominado por ele de praxiológico. Esse tipo de conhecimento tem como objeto apreender a articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas; investigar as relações dialéticas entre estrutura e autor, utilizando as palavras do autor; e investigar o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (SILVA, 2008).

No seu texto *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu (1975) expõe que a escola é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, transmitindo uma cultura socialmente reconhecida como legítima.

O capital cultural se refere às condições de acesso aos bens culturais como leitura, exposições das diversas artes, cinema, festivais, viagens, entre outros recursos, os quais permitem maiores possibilidades em face das exigências curriculares. Desse modo, o aluno com maior capital cultural seguramente apresenta maiores vantagens perante a maioria que não possui. O capital cultural em geral está diretamente relacionado às condições econômicas. Os alunos pertencentes às classes populares tenderiam a apresentar as maiores dificuldades para seguir na escola, pois os códigos e as linguagens apresentados em geral não correspondem ao seu universo cultural em função principalmente de dificuldades econômicas.

Assim, por exemplo, um aluno que tem acesso a eventos culturais, ou seja, a lugares como museus, cinema, teatro, entre outras possibilidades, seguramente terá mais facilidade no processo de ensino e aprendizagem. Tais vantagens estão diretamente associadas ao capital econômico e social.

Com o conceito de capital cultural na análise da educação no capitalismo, Bourdieu chamou a atenção para as regras do jogo estabelecidas por aqueles que pertencem à classe dominante. Em uma sociedade desigual e principalmente com a maioria da população submetida às condições de exploração, sem sombra de dúvida, a educação oficial poderá reforçar o fosso entre ricos e pobres. Em consequência ainda dessa situação, a culpa do fracasso escolar é imputada ao aluno, em vez de se ter um olhar para as estruturas sociais desiguais que são reproduzidas de forma dissimulada, tendo em vista que a maioria da população é obrigada a trocar a escola pelo trabalho como forma de garantir o mais rápido possível o necessário para viver. Tal realidade é exigida da educação básica quando levada às massas, especialmente aos alunos menos favorecidos e por si só já constitui violência simbólica (BOURDIEU, 2011).

Isso não significa que, para a maioria pertencente às classes menos favorecidas, não seja necessária uma educação de qualidade de modo a possibilitar o aprofundamento do conhecimento, o que se mostra com a prática tornada comum nas escolas, ou seja, os alunos não podem ser reprovados, muito embora não apresentem a mínima condição. O resultado disso é mais a legitimação e a reprodução das desigualdades sociais, o alargamento do fosso entre os mais e os menos favorecidos e, conseqüentemente, uma

sociedade pautada na alienação. Enquanto isso a classe dominante tem ampliada a possibilidade de perpetuação no poder em razão das estruturas continuarem dispostas conforme interesses e regras estabelecidos para a maioria.

Para melhor compreensão dessa perspectiva de Bourdieu no que diz respeito às estruturas sociais é indispensável a compreensão dos conceitos de *habitus* e do campo, os quais estão intimamente relacionados; é sobre esse assunto que trata o item a seguir.

3.2 Campo e *habitus* em Bourdieu

Neste item, procurou-se entender os conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu e sua importância para a análise da sociedade. Esses conceitos destacados por Bourdieu contribuem significativamente para a análise da sociedade tendo em vista fornecerem possibilidades para o pesquisador atuar na difícil fronteira entre a objetividade e a subjetividade para uma maior compreensão dos diferentes fenômenos sociais. Entre os diversos fenômenos sociais, destaca-se a educação, nesse caso, a formação de professores para educação básica.

Bourdieu evidencia que a análise sociológica já é por si algo complexo que exige uma percepção crítica da constituição da sociedade e da diversidade de processos e ações sociais. Para uma análise precisa, faz-se necessário perceber a sociedade constituída por diferentes campos, de modo entender como se apresentam esses campos, e como as diferentes ações se fazem presentes em cada um deles.

Assim, na perspectiva teórica de Bourdieu, entende-se que o campo é o lugar de conflitos e de constantes embates. E, nesses embates, ganha ou se evidencia aquele que detém maior capital. O capital não se refere apenas ao sentido econômico ou financeiro, mas também cultural, simbólico, político, educacional, organizacional.

Dessa forma, Bourdieu (1983, 1996, 2002, 2011) evidencia que a sociedade caracteriza-se principalmente como um lugar de conflitos e de permanentes embates. O campo é, pois, um espaço marcado por relações de poder. É preciso compreender essa conformação da sociedade até mesmo para enfrentar os desafios constantes. Assim, também se faz necessário compreender as regras instituídas ou presentes nos diferentes campos a partir dos diferentes agentes. Tais regras não devem ser vistas como algo extremamente positivista ou natural, no sentido evolucionista do termo. Isso quer dizer que elas são constituídas a partir de processos históricos, nos diferentes contextos pelos

próprios agentes ou indivíduos que se fazem presentes e, por sua vez, adotam determinadas posturas conforme as estruturas também constituídas a partir de valores, ideias, representações e ações em seus diferentes momentos ou situações nos quais entram em disputa interesses diversos. A estrutura social é resultado da materialização das ideias ou representações do mundo cujos pesos e medidas estão relacionados a diferentes formas de capital.

O campo é um lugar ou espaço de ações e relações de força em que ganha aquele que se apresentar mais preparado, tendo em vista o capital que conseguiu construir. Quando se menciona campo educacional³⁷, por exemplo, refere-se a um campo de disputa de ideias, interesses em jogo, uso de diferentes ferramentas e modos de se comportar ou agir a partir do que cada indivíduo ou agente possui. A inserção desses agentes professores/as e gestores/as pesquisados no campo educacional dá-se, portanto, em decorrência do volume de capitais acumulados ao longo de suas trajetórias profissionais e exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo no caso campo educacional da UNITINS.

A constituição desse campo educacional se deu com a predominância dos interesses daqueles que concebiam um mundo conforme seus princípios e suas interpretações ou ainda conforme seus ideais convenientes para a manutenção e a perpetuação do poder constituído. É claro que, mesmo sendo uma estruturação vertical, não significa ter a ilusão de que isso ocorreu sem a mínima disputa, como se tudo tivesse sido marcado pela harmonia e pela concórdia. Acima de tudo, trata-se de relações de poder. Com isso, cada agente vai jogar com as armas ou o capital que possui e que se mostrar mais favorável para atingir seus objetivos. Estava e sempre estará em jogo a disputa pelo monopólio do poder, representado principalmente pela posse do conhecimento. É nesse processo que podemos perceber a relação entre *habitus* e campo.

Para Bourdieu (2002, p. 261), o *habitus* pode ser definido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas.

³⁷ Campo educacional é o lugar de conflitos e de constantes embates. E, nesses embates, ganha ou se evidencia aquele que detém maior volume de capital, ou seja, o monopólio do poder, representado principalmente pela posse do conhecimento. É um espaço social, com leis sociais e educacionais mais ou menos exclusivas, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a educação, dentre outras realidades sociais.

Ao analisar a citação de Bourdieu, percebe-se que o *habitus* deve ser entendido para além do comportamento dos indivíduos em suas relações sociais. Tal comportamento se apresenta a partir do modo como o indivíduo incorpora determinados esquemas estruturados conforme sua experiência histórica. Dessa forma, Bourdieu considera a relação objetividade e subjetividade ao trabalhar o conceito de *habitus*. Tal conceito funciona como um mediador no que diz respeito à relação indivíduo e sociedade. Se o indivíduo tem sua subjetividade, ela não está isenta dos elementos objetivos ou objetivados, como ocorre nas nossas relações sociais nos diferentes espaços de escolas, universidades, empresas, na igreja e nos diversos grupos e instituições onde quer que o indivíduo se encontre.

Segundo Bourdieu (1972/2002), *habitus* está diretamente relacionado ao conceito de campo, o qual consiste no espaço onde acontecem as relações sociais constituídas pelos indivíduos. Tais relações podem ser vistas a partir da forma como os indivíduos agem, conforme o modo como interiorizam e exteriorizam as condições ou estruturas estabelecidas e, com isso, dão vazão às suas necessidades de fazer valer os seus interesses sobre os dos outros. Trata-se, assim, de um jogo, uma verdadeira disputa cuja vitória será daquele que apresentar capacidade e habilidade suficiente, conforme o capital que dispõe perante os demais e conforme os contextos.

O campo pode ser entendido também, conforme Bourdieu (1996), como um “campo de forças”, ou seja, um espaço onde os agentes atuam e podem até impedir que outros agentes ocupem o seu lugar e, por sua vez, imponham suas vontades sobre os demais. Essa imposição da vontade, portanto, se dá conforme o uso que o agente social faz do seu capital, seja econômico, simbólico, político, organizacional, intelectual, científico, cultural etc. Não se trata ainda de simplesmente impor a sua vontade, mas de como tal vontade se impõe conforme se configura ou se apresenta por meio dos agentes em suas relações sociais.

O mundo social é o lugar onde acontecem diferentes relações que podem ser de cooperação ou de conflito.

O mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e, sobretudo, coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social [...]. A posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p. 27).

A noção de campo se aplica às diferentes situações e espaços onde se encontram os agentes; estes podem ser indivíduos, grupos, instituições ou coletividades. Tem-se o campo político, econômico, cultural, artístico, educacional, entre outros (BOURDIEU, 1996). A configuração dos campos pode se dar não apenas quando os diferentes agentes estão reunidos em um determinado espaço, afinal o campo se configura muito mais como uma abstração. Para a existência dessa abstração espacial, devem-se levar em conta os fatores históricos constituídos em estruturas objetivas e interiorizadas pelos agentes e utilizados em suas relações sociais. Assim, quando se fala de educação, é preciso considerar sua estruturação ao longo do tempo. A configuração desse campo envolve os diversos aspectos sociais, culturais, econômicos, ideológicos, entre outros.

Para Setto (2002, p. 60), “um Campo é estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais [...]. É nesse espaço estruturado de forma hierarquizada onde são travadas as lutas entre os agentes pela conquista de posições e de capital”. Convém ressaltar que, subjacente a qualquer concorrência, ou luta, existe o reconhecimento em torno do mérito da disputa. Os bens-alvo dessa disputa são, na maioria das vezes, bens simbólicos, como, por exemplo, o prestígio ou o reconhecimento no mundo acadêmico.

Bourdieu (2009) reconhece que os constrangimentos da necessidade inscrita na própria estrutura dos diferentes campos pesam ainda nas lutas simbólicas que têm em vista conservar ou transformar as estruturas. Para o autor, o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, a cada momento.

Logo, pode-se afirmar que o trabalho científico nas universidades tem em vista estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo, mas também das relações necessárias estabelecidas pelas mediações dos *habitus* de seus ocupantes, entre as posições tomadas e as posições correspondentes (BOURDIEU, 2009). Portanto, acredita-se que a aplicabilidade dos conceitos de campo e *habitus* tem sua relevância na análise sociológica por proporcionar um olhar crítico sobre os diversos fenômenos social.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu, especialmente tendo em vista a estrutura dos conceitos de *campo* e *habitus*, não descarta a objetivação, os aspectos universalizantes que se apresentam nas estruturas constituídas a partir da configuração dos campos, tendo em vista a forma como o *habitus* se apresenta nas relações de poder instituídas. Nessa perspectiva, a hegemonia de determinados agentes se dá principalmente pelo capital simbólico constituído na sociedade e em um determinado contexto. A disputa que se dá no campo é, portanto, pelo monopólio da autoridade. Nessas condições,

A maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica (BOURDIEU, 2002, p. 64).

Assim, Bourdieu constrói sua teoria dos campos ancorada nos pensadores clássicos da Sociologia, como Durkheim, Weber e Marx. Sua ideia está relacionada à necessidade de encontrar uma saída para o dilema objetividade e subjetividade, para a análise dos fenômenos sociais e, de forma mais específica, a relação indivíduo e sociedade. Não se trata de ser relativista nem de ignorar a dificuldade das ciências sociais no que tange ao estudo das diferentes realidades sem que para isso esbarre em esquemas ou abstrações, seja para forçar a objetividade ou para ficar no subjetivismo. Assim, os conceitos de *habitus* e de campo procuram dar conta de enfrentar essa dificuldade de forma a atuar como mediadores na análise sociológica. O *habitus* corresponde à percepção de que as ações dos diferentes agentes podem acontecer em conformidade com a forma como eles incorporam as estruturas constituídas historicamente. As estruturas criadas ao longo do tempo não deixam de influenciar o modo como o pesquisador analisa um determinado fenômeno social. Bourdieu, dessa forma, se aproxima de Weber quando percebe a existência de elementos da subjetividade dos indivíduos influenciando as estruturas sociais a partir de suas ações. Daí a ideia de estruturas estruturantes e de estruturas estruturadas; estruturantes porque se percebe que os agentes sociais, ao realizarem suas ações e, por sua vez, ao entrarem nos embates com vistas à hegemonia de seus valores e interesses, o fazem também sem deixar de incorporar as estruturas estabelecidas ao mesmo tempo em que impõem novas estruturas ou ressignificam as estruturas existentes.

Percebe-se que Bourdieu demonstrava uma postura crítica quanto às pretensões positivistas de naturalização das coisas quando na verdade se encontra muito mais motivações históricas e culturais. Com isso, questionou as metodologias utilizadas nas ciências sociais quando se ignoram as disputas pela hegemonia nos diferentes campos onde se encontram os agentes em seus diferentes contextos. Mas, ao mesmo tempo em que demonstrava essa preocupação com as formas engessadas de análise e de percepção dos fenômenos sociais, Bourdieu não ignorava o perigo do relativismo. Dessa forma, seu pensamento, conforme podemos perceber a partir dos conceitos de *habitus* e de campo, demonstrava a necessidade de superação desse dilema. Suas ideias se mostram bastantes pertinentes para a análise dos diversos fenômenos sociais, principalmente por servirem

como mediadores diante da necessidade de objetividade, mas sem negar os fatores relacionados às subjetividades nas ciências sociais. Com essa perspectiva, os conceitos de *habitus* e campo possibilitam ao pesquisador adentrar no que podemos chamar de cerne do fenômeno social, tendo um olhar apurado sobre os diversos fatores por meio dos quais é possível compreender os mecanismos e os aspectos históricos, ideológicos, políticos e culturais. Mais precisamente Bourdieu remete à análise crítica desses conceitos para as relações de poder presentes mesmo nos momentos em que os agentes disputam a hegemonia no que se refere ao modo de percepção de um contexto, o que inclui valores, ideias, em suma, modos de sentir, de pensar e de agir e que determinam ou favorecem determinadas estruturas sociais.

Assim, o campo educacional, na atualidade, da escola à universidade, na perspectiva teórica de Bourdieu, permite um olhar atento sobre os diversos aspectos que envolvem as relações nesse campo. Nesse sentido, pode-se analisar em que medida os problemas e as perspectivas educacionais que se apresentam nesse campo estão diretamente relacionados ao modo como as estruturas políticas e sociais foram sendo estabelecidas, de modo a impor determinadas práticas em conformidade com valores e interesses de dominação, mas que sutilmente passaram a ser cristalizados, ou melhor, se tornaram comuns a determinadas práticas e ações.

Para Bourdieu, o *habitus* é produto de condicionantes que fazem com que os indivíduos reproduzam as condições sociais de sua própria reprodução e que pode ser o princípio gerador da ação pedagógica do professor. À medida que o professor enfrenta dificuldades e interage com os campos social, profissional e escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*.

É interessante observar que a predominância de um modelo de educação nem sempre se dá de forma harmônica, pois o que se torna hegemônico pode ter sido resultado de diferentes formas de imposição, inclusive, pressão econômica. Tem-se então constatado que se trata de um embate em que se fazem presentes diferentes interesses, inclusive o econômico. Raud (2007), comentando Bourdieu, define o campo econômico como um “campo de lutas”, isto é, um campo construído socialmente em que se dá o confronto dos agentes sociais dotados de capitais diferentes. Em função desses recursos (capitais), os agentes elaboram estratégias de ação no âmbito dos limites impostos pela estrutura do campo, em particular pelo seu grau de concentração.

3.2.1 Estruturas estruturantes

Bourdieu (1994), ao analisar a sociedade, não deixou de lado questões relacionadas à objetividade e à subjetividade. Nesse cenário, trabalha o conceito de *habitus* entendendo como um

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Bourdieu enfatiza as estruturas como algo estabelecido a partir das relações sociais. Tais estruturas ao mesmo tempo em que impõem aos indivíduos um determinado comportamento não deixam, em certa medida, de sofrer alguma alteração e, conseqüentemente, serem resinificadas. É por isso que tais estruturas são dispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Nesse sentido,

As estruturas que caracterizam um campo específico ou as condições que caracterizam uma condição de classe são apreendidas sob a forma de regularidades, que, associadas a um meio social, produzem sistemas de disposições duráveis que estão predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Tais estruturas funcionariam como princípio gerador de práticas (SILVA, 2008, p. 91).

As ideias de Bourdieu demonstram que as estruturas são, pois, resultado dos embates entre os agentes com vistas à hegemonia de suas formas de pensar e agir em um determinado contexto ou mesmo o jeito de perceber o mundo. Dessa forma, as estruturas não podem ser percebidas como algo definido e permanente; são, pois, expressões de realidades de lutas e de conflitos entre os diferentes agentes. A noção de campo já evidencia a existência de espaços delimitados a partir de formas de pensar que orientam condutas e interesses. É nesse processo que as estruturas são incorporadas e exteriorizadas gerando novas estruturas resinificadas.

Nesse sentido, percebe-se que o modo de ser e de agir dos professores pode ser alterado em função das influências produzidas pelas estruturas político-econômicas que subsistem na instituição (Universidade) na qual o sujeito desenvolve sua carreira de professor.

As disputas acontecem exatamente a partir de espaços delimitados pelos indivíduos e pelos agentes, tendo em vista a necessidade de garantia de privilégios que só fazem sentido devido ao grau de importância atribuído ao longo da história das diferentes sociedades. Nesse sentido, a estrutura na qual indivíduos e grupos se encontram é resultado de convenções estabelecidas por meio dos diversos processos sociais.

Assim, compreende-se a estrutura como fruto de um processo relacional por intermédio do qual indivíduos e grupos se impõem sobre o outro. Tal imposição diz respeito também à necessidade de diferenciação ou posições distintas a ponto de se perceber a existência de hierarquias dado o valor atribuído pelos indivíduos e pela coletividade conforme os contextos em que se encontram.

Dessa forma, compreende-se como ao longo da história da humanidade foram se constituindo determinadas estruturas conforme o lugar, a importância, a participação do indivíduo em face dos vários aspectos, como: economia, cultura, religião, política, arte, entre outros. Em uma sociedade baseada na propriedade privada, por exemplo, a estrutura social se apresenta a partir da posição que o indivíduo ocupa diante dos outros, em razão da quantidade e do valor da propriedade que possui. Assim se explica como no sistema escravocrata ter propriedade incluía imóveis e escravos de modo que, quanto maior o número de propriedade, maior a posição assumida perante os demais. Essa mesma lógica se estende ao feudalismo conforme a quantidade de terras e de servos; por sua vez no capitalismo, a propriedade dos meios de produção é considerada como fundamental para se impor àqueles que não a detêm. Consequentemente, tem-se a sociedade dividida em classes sociais.

As leituras de Bourdieu não se restringem à perspectiva economicista para se entender a posição dos indivíduos em uma dada estrutura social e, por sua vez, os elementos de distinção. Dessa forma, a propriedade não se refere apenas ao aspecto material, mas também consiste em um fator diferenciador na sociedade baseada na necessidade de conhecimento. O conhecimento consiste num fator de distinção. “A ideia de distinção está na base da noção de espaço, ou seja, o conjunto de posições distintas e coexistentes que se definem relacionalmente e por exterioridades mútuas, com proximidades e distanciamentos, ordenadas hierarquicamente.” (SCHENATO, p. 2011, p. 3).

É nas relações sociais que se estabelecem as estruturas que são introjetadas pelos indivíduos ao mesmo tempo em que as exteriorizam. A ideia de *habitus* e de campo remete, portanto, à percepção de como as posições sociais podem ser compreendidas a

partir de espaços de disputas presentes na sociedade. Por outro lado, por meio do uso desses conceitos, há possibilidade de uma análise sociológica considerando a relação objetividade e subjetividade com vistas à maior percepção dos aspectos que envolvem as relações e as estruturas sociais.

Os conceitos utilizados por Bourdieu (2011) permitem analisar os fenômenos sociais de modo a pensar nos aspectos relacionados à subjetividade, sem deixar de lado a necessidade de objetividade. Significa que não se trata de se ater a opiniões pessoais para a análise sociológica, mas considerar elementos da subjetividade, como as motivações, os comportamentos, as crenças, os costumes, entre outros que permitem a objetivação.

Bourdieu, quando trabalha com os conceitos de estrutura, *habitus* e campo, demonstra certa influência weberiana. Em uma leitura mais atenta, pode-se perceber que a delimitação dos campos pelos indivíduos ocorre a partir da compreensão da importância atribuída a suas ideias e, pode-se assim dizer, compreensão do mundo. Dessa forma, quando se defendem determinados interesses, tem-se um posicionamento, tendo em vista a clareza quanto aos interesses de outros, bem como as regras estabelecidas pelos que participam do “jogo” conforme contextos específicos. O campo delimitado não se dá por acaso, mas conforme os indivíduos ou os agentes percebem as estruturas e, concomitantemente, contribuem para sua formação e sua ressignificação.

Assim, Bourdieu constrói o conceito de *habitus* como um recurso mediador das relações entre os agentes sociais (professores, alunos e outros) e a estrutura social. Com isso, contribuiu para desvelar os mecanismos de diferenciação inerentes ao funcionamento da escola.

3.3 Educação e *habitus*

A educação na contemporaneidade está sustentada pela perspectiva da globalização e em nome do progresso técnico-científico. O econômico se sobrepõe ao social de modo que a formação desde a escola até a universidade ficou mais atrelada às necessidades do capitalismo e suas reconfigurações ao longo do tempo. Nesse contexto, o campo educacional se configurou em um verdadeiro embate entre os agentes adeptos da ideologia conservadora e aqueles contrários a essa ideologia. A existência de modelos educacionais autoritários ou críticos demonstram os interesses diferentes e até antagônicos que emergem ao longo da história. Assim, o campo educacional se apresenta claramente como um lugar de disputa.

Nesse espaço, a educação a distância, mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, é formada de elementos simbólicos que representam formas de interpretação do mundo e da vida e criam identidades entre grupos de indivíduos. Essas formas simbólicas são as interpretações concorrentes em determinada formação social, baseadas na competência de enunciação e na legitimidade das fontes dessa enunciação. As formas simbólicas se referem, portanto, também, ao poder de se manter ou de se subverter a ordem social.

Os sistemas simbólicos são mantidos em uma dupla função: estruturante e estruturada. No primeiro caso, os universos simbólicos (mito, língua, arte, ciência) são tratados como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos (BOURDIEU, 1983). No segundo, os universos simbólicos são tratados como estruturas dadas, passíveis de ser analisadas com base em suas imanências. Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social, que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. A integração lógica é a condição da integração moral. O estatuto de validade do poder simbólico reside na legitimação do desconhecimento de sua arbitrariedade por parte de quem o sofre.

Assim, para seu empréstimo às diversas arenas sociais, deve-se levar em conta como elas estão dispostas dinamicamente em função de seus próprios objetivos, com suas estratégias específicas e detentoras de autonomias precisas. As estruturas sociais são modeladas por elementos diacronicamente construídos no espaço histórico e são determinadas ao mesmo tempo em que são modelares, com capacidade de organização da vida dos indivíduos.

A motivação pessoal de interação estruturada, chamada de *habitus*, pode ser compreendida como o *modus operandi* – um exercício de escolha em relação à posição que ocupa na estrutura que os diversos agentes/atores sociais operam em suas existências, isto é, sua dimensão sincrônica, da atualidade. Concebendo a noção de campo como um marco, o *habitus* é o seu efeito, sua interiorização, cumprindo a função de corpo estruturado que incorporou as estruturas pelos diferentes campos.

Cabe, desde então, observar que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui, sobretudo, sua forma incorporada pelo *habitus*, ao longo da vida profissional e pessoal elemento da bagagem que teria o maior impacto quando mobilizado pelo professor no desenvolvimento de sua ação docente.

Trazendo as noções de *habitus* e campo em Bourdieu para o contexto da formação de professores em EaD, com uso de tecnologias, pretende-se entender a articulação entre *habitus* e a prática pedagógica no processo de relação e interação entre os campos da tecnologia e o campo da educação. Nessas condições, a ação de ensinar do professor deve convergir no sentido de conceber o *habitus* como gerador de práticas pedagógicas.

Tardif (2012, p. 181) salienta que, no exercício cotidiano da função docente,

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionantes diversos. Para o professor, esses condicionantes surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por toda e que exige uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. [...] Esta capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real).

Dessa maneira, a articulação entre o *habitus* e a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem pode ser entendida como um momento de mudanças do *habitus* que passa pela mudança das práticas e chama atenção para a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* do professor. Para Tardif (2012, p. 181), “os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino [...]”.

Nesse sentido, a prática pedagógica é como um processo de aprendizagem por meio do qual um agente em ação reprocessa conhecimentos aprendidos anteriormente, fazendo mudanças e inovações e, com isso, eliminando aquilo que parece não ter relação com sua realidade, conservando apenas conhecimentos necessários à resolução de seus problemas enquanto professor.

Bourdieu (1998) afirma que o *habitus* é um conhecimento adquirido que se manifesta na “disposição incorporada” de um agente professor em ação pedagógica. Nesse sentido, o *habitus* é o mediador entre a estrutura e a prática pedagógica. De acordo com Silva (2008), cada professor vivencia uma vasta gama de experiências, em função de sua posição nas estruturas sociais, que efetivam sua subjetividade, constituindo, assim, uma espécie de “matriz de percepções e apreciações”, que orientará suas ações nas situações posteriores. De fato, partindo desse argumento, o *habitus* poderá ser, então, produto da incorporação das estruturas sociais e está atrelado à posição de origem do sujeito na sociedade.

Assim, entende-se que os *habitus* desenvolvidos no campo educacional passam a estruturar as ações sociais dos agentes. Nesse sentido, a prática pedagógica está ligada, necessariamente, ao *habitus* que o professor estrutura durante suas experiências cotidianas

vivenciadas ao longo do trabalho no espaço educacional. Nessa lógica, os *habitus* dos professores são socialmente produzidos no campo educacional, na sua relação com as diretrizes políticas da universidade, nas estratégias educacionais e na sua relação pedagógica com os alunos. Silva (2008, p. 91) ressalta que

[...] as estruturas que caracterizam um campo específico ou as condições que caracterizam uma condição de classe são apreendidas sob a forma de regularidades, que, associadas a um meio social, produzem sistemas de disposições duráveis que estão predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Tais estruturas funcionariam como princípio gerador de práticas.

Para Bourdieu, a ação dos agentes sociais (professores) é produto de uma relação entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Nessas condições, as estratégias surgem das ações práticas inspiradas pelos estímulos de um determinado contexto (envoltos por interesses). São inconscientes, pois tendem a se ajustar às necessidades impostas por uma configuração social específica. Assim, fica claro que o campo é um local empírico, um espaço simbólico de socialização. Para Bourdieu (2011, p. 52), o campo é definido por sua estruturação conforme suas próprias leis de funcionamento. O campo político e o campo do poder são diferentes. O poder “é um espaço de relações de força entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão”. Por exemplo, na formação de professores com uso de tecnologias, o campo da tecnologia representa, no caso, um maior capital econômico suficiente para ocupar uma posição hegemônica em relação ao campo educacional, em que a luta entre os diferentes tipos de capital (capital econômico e capital educacional) pode provocar mudanças ou conservação das estruturas vigentes. Segundo Bourdieu, todo campo, enquanto produto histórico, gera interesse, que é a condição de seu funcionamento.

Nesse contexto, é importante notar que as práticas pedagógicas dos agentes (professores) se estruturam em um campo educacional e são influenciadas por uma rotina intensiva decorrente de suas condições de vida social e profissional e, desse modo, vai estruturando seus *habitus*. Assim, os *habitus* constituem-se socialmente mediante disposições que são adquiridas pelos agentes. A estruturação dos *habitus* dos agentes (professores), a partir das suas ações, pode configurar disposições para mudanças. As disposições adquiridas estão relacionadas com o modo como os professores refletem e

percebem suas aulas em EaD. As preferências e as disposições interiorizadas pelos professores visam a adequar-se às práticas pedagógicas ao contexto socioeducacional.

Setton (2002, p. 63) esclarece que

O *habitus* é, então, concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

E, dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. Dessa maneira, as disposições incorporadas pelos agentes (professores) estão relacionadas com o modo de pensar, ser, agir e fazer, conforme as exigências do espaço social em que atuam, em que suas ações pedagógicas são estrategicamente materializadas como instrumentos por excelência de integração educacional.

Entendido como princípio gerador de práticas, o *habitus* seria a mediação entre a estrutura “campo” e a prática. Silva (2008) ressalta que a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, mais tarde denominada de campo social, e um *habitus*. O campo (contexto da Universidade), então, é o local de mediação entre o agente social (professor) e a estrutura. Os agentes (professores), com princípios e visões diferentes, são confrontados mediante diferentes recursos tecnológicos e uma sutil pluralidade de interesses a conservar ou fazer mudanças nas relações vigentes no curso de Pedagogia da UNITINS. Nessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser entendida como um processo resultante de uma interação entre um determinado contexto e um *habitus* que foi estruturado a partir das ações sociais dos agentes. Por exemplo, em um processo de ajustes, transformações e adequações nas relações educação e tecnologias dentro de um campo específico (educacional), o agente social (professor) vai estruturando sua prática pedagógica no espaço social institucional (UNITINS) em uma relação dialética mediada pelo *habitus*. Bourdieu (2011) teoriza que todo agente social, que age no interior de um campo específico, procura ajustar seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social.

Desse modo, no campo da educação, as tecnologias integradas à modalidade educação a distância possibilitam, em tese, aos professores se apropriarem, criativamente, dos recursos pedagógicos e tecnológicos e, assim, procederem a inovações nos modos de

planejar e elaborar os materiais didáticos e, por conseguinte, fazer aulas, muito embora a inovação pedagógico-tecnológica tenha conotação encantatória. É nesse sentido que Belloni (2003) adverte que dizer que um professor ou um sistema educacional é inovador, é um elogio: significa que ele é dinâmico, interessado, aberto a mudanças, a inovação é sempre vista como um valor positivo, mas está sempre envolta em véus ideológicos.

Dessa forma, pretende-se perceber, por meio de análise, o modo como os professores justificam suas ações pedagógicas com uso de tecnologias, mudança e inovação em seus *habitus* e a expansão contraditória da educação a distância na UNITINS. Esses aspectos são analisados nos capítulos 4 e 5.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DO CAMPO DO DISCURSO DOCUMENTAL DO ESTADO DO TOCANTINS E AS CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EaD NA UNITINS

No presente capítulo, analisa-se o Estado do Tocantins a fim de identificar e entender traços sócio-histórico, caracterização econômico-educacional e o papel desse Estado na definição de políticas de expansão e regulação da EaD, bem como as influências das políticas públicas de formação de professores a distância na Fundação Universidade do Tocantins. Assim, busca-se localizar, nos documentos oficiais do Estado, proponentes de inovação tecnológica para EaD.

Também se reconstitui a história da Fundação Universidade do Tocantins, abordando o projeto de expansão com o credenciamento da Universidade para trabalhar com políticas públicas em EaD. Além disso, analisam-se documentos que versam sobre planos e programas de expansão acelerada das políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias, no contexto do público e do privado. Nessa perspectiva, identificam-se e apontam-se as contradições nas políticas públicas do Estado, da UNITINS e do MEC, estabelecendo relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Institucional (PPI). Procura-se mostrar que essas contradições e a expansão desordenada das políticas de formação de professores a distância acabaram culminando com o seu descredenciamento, em 2009.

4.1 Situando o objeto: a reconstrução histórica da UNITINS no período 2004 a 2010

4.1.1 Caracterização socioeconômica e educacional do Estado de Tocantins

De acordo com a literatura historiográfica³⁸, as bases de surgimento de uma região político-administrativa no norte goiano se remontam ao ideário do século XIX. Nesse período, o movimento pela divisão do Estado de Goiás não teve a mesma determinação econômica que o movimento pela autodeterminação política do Tocantins, em 1998. A

³⁸ Giralдин (2002), Oliveira (2002), Cavalcante (2003), Motter (2010), Leal (1995).

economia da região nortense naquela época era pouco expressiva e passava por um processo de declínio e transição de uma sociedade mineradora para sociedade pastoril.

Segundo Palacim (1990), a sociedade nortense se caracterizava por ser pouco integrada aos mercados regional e nacional e pouco estratificada socialmente. Era, sobretudo, uma sociedade rural, e a população era proprietária de terra, porém as grandes propriedades tinham pouco valor por causa do isolamento econômico em que se encontravam, não conferindo aos proprietários o *status* social desejado.

Acreditava-se que, para a região norte de Goiás se desenvolver, precisava se desligar obrigatoriamente da região sul de Goiás. Uma vez independente, o povo do norte poderia administrar e usufruir dos benefícios propiciados pelos próprios recursos da região. Essa expectativa é demonstrada na manifestação a seguir:

Povo do norte olha a quem serve o teu dinheiro, trabalha para viver nobremente na tua pobreza e quando do fruto de teus poucos recursos, entregas aos cofres a parte que te é exigida a título de imposto, não penses que o governo tenha em vista o conserto de tuas estradas ou abrir novas fontes de riquezas a teus filhos. Olha, nortense, o vampiro que suga o teu sangue, repele-o para longe de ti. Fora dele, ou então, desligado de Goiaz, tu poderás, rico também, te assentar ao lado dos prósperos no banquete da família brasileira (CAVALCANTE, 2002, p. 84).

As desavenças pelos recursos financeiros nas regiões norte e sul de Goiás alimentaram os intentos de separação. Assim, com características diferentes, ou seja, conjuntura política econômica e social, Cavalcante (2003, p. 124-125) observou a apropriação dos discursos por grupos políticos representantes dos latifundiários.

O discurso autonomista, ao ser retomado em 1985/1988, não foi apropriado como proposta política de um único partido, mas como uma proposta de coligação suprapartidária de todas as lideranças políticas da região. Nas falas registradas nas discussões do Congresso Nacional, na Assembleia Legislativa Estadual e na Câmara Municipal de Goiânia, o projeto do Estado do Tocantins significava consenso de todas as lideranças políticas que se manifestaram a respeito.

As campanhas a favor dos movimentos autonomistas foram sazonais ao longo dos anos até seu fortalecimento com a instalação em 1987 dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, que se concretizou com a criação da Constituição em 1988. Nesse momento histórico do processo de autonomia do Estado do Tocantins, foram realizados vários debates ressaltando a viabilidade econômica do Estado e as vantagens da divisão.

De fato, parecia mesmo garantida a viabilidade econômica do novo Estado, isso graças à agropecuária desenvolvida, ao extrativismo minero-vegetal, a terras férteis. E ainda a região poderia contar com o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Imposto de Circulação de Mercadoria (ICM) e os recursos federais provenientes da

Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), programa do governo federal que agia, prioritariamente, no desenvolvimento da região amazônica em termos de incentivos fiscais e investimento em infraestrutura para desenvolvimento da agropecuária. Esses programas contemplaram vários municípios do norte goiano e tinham como objetivo promover a modernização da região, tornando-a exportadora de produto agropecuário.

Para Motter (2010), a política modernizadora da década de 1980, implantada no antigo norte goiano, acabou por engendrar a formação de latifúndios pecuaristas, ligados ao grande capital na região entre o Rio Araguaia e a Rodovia Belém-Brasília³⁹, enquanto a região do lado direito da margem do Rio Tocantins⁴⁰ não foi incorporada às formas modernas do capitalismo.

A criação do Estado do Tocantins foi resultado de pactos em comum de campos sociais distintos na região. O Tocantins nasceu em um período em que o Brasil entrava e assumia o processo de globalização e fazia reformas estruturais implicando a reconfiguração da propriedade agrária e industrial para a implantação do livre tráfego de novas fases de desenvolvimento do capitalismo, com flexibilização dos mercados de trabalho, de capitais, tecnologia, investigação científica e informação.

Nesse contexto, o Estado do Tocantins, embora com seu desenvolvimento e progresso regional embasados na modernização rural, aderiu de forma clara à perspectiva de reforma do Estado, característica dos anos 1990, com reestruturação das políticas públicas tão necessárias à implementação do capital neoliberal no Estado.

De acordo o Plano de Desenvolvimento do Estado do Tocantins (1993), o governo Moisés Avelino (1991-1994) continuava esse processo. A reestruturação, embora conservadora dos grupos políticos de base mais agrária, incorporou ao seu governo políticas de reestruturação social produtiva, articulando o Estado do Tocantins ao projeto nacional, com a expansão do mercado interno, criação de espaço econômico interno para atração de capitais internacionais e resgate da dimensão agrária.

No governo Marcelo Miranda, eleito no período 2002 a 2005, pelo PSDB, partido do seu antecessor e do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas deram continuidade às políticas do governo anterior, inclusive na educação.

³⁹ A concepção desenvolvimentista dos anos 1960, 1970 e início dos anos 1980 foi certamente responsável pela mudança do eixo de importância das cidades às margens do Araguaia e do Tocantins, provocando desequilíbrio espacial da população que se concentrou ao longo do eixo da Rodovia Belém-Brasília, tornando-se imediatamente área de maior influência dentro do Estado do Tocantins.

⁴⁰ Sede da capital do Estado do Tocantins.

No período de 2002-2009, no campo político, Marcelo Miranda cumpriu uma agenda já em andamento, no anseio de se distanciar de seu antecessor e construir uma imagem popular, desenvolvendo programas e ações. No seu governo, destacou-se o projeto Governo⁴¹ mais perto de você, que se traduzia precisamente no deslocamento da estrutura governamental para as cidades do interior mais importantes, levando serviços considerados por esse governo como essenciais para os cidadãos tocantinenses.

O caráter neoliberal das políticas modernizantes no Estado do Tocantins deu vazão às políticas assistencialistas e compensatórias do governo federal. Logo, Marcelo Miranda lançou seu governo ao desafio e se abriu para o capital internacional, a partir de inúmeras missões estabelecidas pelo governo e pelas frentes de apoio formadas pela Federação das Indústrias do Tocantins (FIETO), pela Federação do Comércio do Tocantins (FECOMÉRCIO), pela Confederação Nacional de Agropecuária (CNA) e pelos sindicatos rurais, pelo SEBRAE e por empresários que se instalaram na região, em especial, próximos às construções das grandes hidrelétricas, corredores ainda férteis de terras para a implementação da cultura da soja.

Com a alavancagem dos grupos da mídia regional, em especial a Organização Jaime Câmara, e de inúmeros grupos que serviam ao governo com as agências publicitárias, o ideário do Estado globalizado e neoliberal prosperou no imaginário social. Mas, na realidade, o local de exemplificação era apenas Palmas, o restante do Estado permanecia à margem do desenvolvimento principalmente tecnológico. Tal condição estava imbricada no campo político, em uma forte centralização das lideranças estaduais e municipais aliadas a essa estrutura de poder ainda controlada pelas oligarquias rurais. Por isso, Cavalcante (2002, p. 22) destaca que

Qualquer pessoa mais sensível sente que Palmas é especial. Existem locais na cidade onde essa energia é sentida de maneira mais intensa. “Há algo no ar de Palmas, dizem as pessoas quando chegavam a nossa capital há dez anos.” Conheço pessoas e até famílias inteiras que vieram por causa das profecias. Um casal veio de Minas, em 1991, e se instalou em Taquaralto, orientado por extraterrestres. Parece loucura, entretanto, é verdade! Hoje eles têm uma loja em Taquaralto, os filhos casaram, aqui permaneceram e continuam às suas maneiras filosóficas, contribuindo de forma anônima com seu grupo: o propósito cósmico de garantir a qualidade da energia que circula em Palmas. A nossa capital, “por ser um vértice, potencializa os sentimentos e humores das pessoas”, disse o extraterrestre à família, a qual não posso revelar nomes. Outra senhora, vinda do interior de São Paulo, trouxe os filhos e netos, afirmando ter tido uma visão anos antes da criação do Tocantins. A “espiritualidade” lhe mostrou Nossa Senhora

⁴¹Toma-se o conceito de governo elaborado por Höfling (2001), que o considera como sendo um conjunto de programas e projetos e que se configura como orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

estendendo seu manto sobre a serra que margeia a cidade simbolizando a proteção para a missão que adviria com a construção dessa cidade. Visão de Canela: [...] Um casal vindo do Sudeste do País recebeu uma “ordem” para vir e criar uma ONG que contribuísse na formação de crianças e adolescentes preparando-as para uma nova era da humanidade. Estão desenvolvendo suas potencialidades e habilidades tornando-os seres mais harmoniosos centrados e felizes. Existe uma tese que paira no inconsciente de vários jovens, velhos e adultos: por que estamos aqui? O que nos trouxe a essa cidade? Às vezes é o pai que tem essa sensação, mas às vezes são os jovens. Pessoas que sentem que têm algo a fazer, mas sofrem e se perdem nos caminhos. Outras pessoas vêm com uma profissão e, de repente, mudam totalmente de rumo e se descobrem com habilidades que podem contribuir muito mais para sua felicidade e a das pessoas em volta. De qualquer forma, verdade ou não, devemos garantir que Palmas seja uma cidade onde todos possamos ter uma qualidade de vida saudável, plena e harmoniosa. Quem trabalha com TVP (terapia de vidas passadas) tem muito a contar sobre incontáveis relatos de circunstâncias comuns descritas sobre uma época remota e um povo remoto. Mas isso é outra história, qualquer dia eu conto!

Como se pode observar, narrativas como as aliadas a uma forma próxima a pastiche (GOMES, 2004) apresentam uma grande área de sombra sob a qual se esconde muito de uma história que necessita ainda ser contada, mas sob outra forma e vozes distintas da oficialidade.

Nesse contexto de modernização conservadora, percebe-se que o Estado do Tocantins, no processo de reestruturação de desenvolvimento, tem grandes desafios, sobretudo no que diz respeito à implantação e à implementação de políticas públicas em áreas prioritárias como saúde, educação, habitação e saneamento.

Motter (2010) ressalta que, no Estado do Tocantins, a ideia de progresso e modernidade está sempre ligada a uma apologia de expansão e à figura do líder político. Na concepção de Leal (1995), o Estado do Tocantins, mesmo autônomo política e administrativamente, parece continuar deslocado e distante do desenvolvimento que dinamiza o Brasil atualmente (o antigo norte goiano hoje Tocantins), permanece no emaranhado de dificuldades políticas e principalmente econômicas e socioeducacionais, ainda com parte da população em situação de pobreza. A consolidação do Estado ao longo desses anos parece estar se concretizando graças à apropriação dos desejos da população tocaninense para a satisfação dos interesses dos políticos e das elites da região.

4.1.2 Alguns dados da educação do Estado do Tocantins no período de 2004-2009

Trabalhos realizados por Ayres, (1998), Leal (1995) e Pinho (2004) evidenciam que a educação no Estado do Tocantins, como fenômeno e processo humano, ocorria em descompasso com o que era anunciado nacionalmente pelo Ministério da Educação.

Historicamente, a educação formal do Estado tocaninense foi conduzida e longamente acompanhada por ordens e congregações religiosas católicas e ou missões cristão-protestantes, criando a figura jurídica da escola confessional conveniada ao Estado. Isto é, a instituição educacional usufruía das verbas do Estado, mantinha sua base religiosa e pedagógico-curricular e apenas seguia determinadas orientações legais das bases curriculares da Secretaria de Educação.

Esse quadro das políticas públicas educacionais do Tocantins se modificou com a publicação do primeiro Estatuto do Magistério Tocantinense, em 1996. Respalado no modelo gerencial de gestão, implantou no Estado o Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, que propiciou a descentralização administrativa e financeira das unidades escolares. As escolas de gestão compartilhada, segundo o discurso oficial, tinham como objetivo promover a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, de acordo com o ideário das políticas públicas educacionais do Ministério da Educação sob o comando do ministro Paulo Renato, no governo FHC. Nesse período, expandiu-se o processo de gestão democrática nas escolas tocaninenses, tornando-se grandes centros de experimentos de projetos de apoio ao ensino e à aprendizagem advindos dos grupos da esfera privada ou dos institutos e das associações com representações mistas, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna. Essa política gerencial adotada pelo Estado, sob a orientação da Secretaria de Educação (SEDUC-TO), acabou eximindo o Estado de suas obrigações sociais.

O Estado do Tocantins seguiu com suas políticas públicas educacionais, sempre balizadas pelas políticas neoliberais do governo federal.

No Tocantins, mesmo com a municipalização do ensino fundamental pelo sistema municipal de ensino com um maior número de escola, a rede estadual, como se percebe na tabela 3, está com um número maior de matrículas. Para Martins (2011), a realidade tocaninense contraria a tendência nacional e regional.

Tabela 3 – Matrículas no ensino fundamental por esfera administrativa (2009)

Nível de Administração	Brasil	Região Norte	Tocantins
Estadual	20.737.663	2.097.630	218.205
Municipal	24.315.309	2.708.543	162.440
Privada	7.309.742	349.010	31.909

Fonte: Censo Escolar (2009)

No Estado do Tocantins, os professores com curso superior que atuavam na educação básica, no período de implementação da gestão gerencial nas escolas, iniciariam

os longos processos de capacitação continuada, por meio dos programas como TV Escola, Proinfo e Progestão, sob as égides das competências e das habilidades, das múltiplas inteligências. Isso mostra a necessidade de serem degraus para o conhecimento dos alunos de uma sociedade que necessitava crescer educacionalmente.

No que se refere ao nível de formação dos professores para atuar na educação básica no Tocantins, verifica-se um aspecto relevante no cenário educacional do Estado, em relação ao perfil dos docentes com curso superior que atuam nos diferentes níveis de educação. Na tabela 4, pode-se ver, com base nos percentuais, que os professores do Estado do Tocantins possuem curso superior um pouco acima do índice nacional em alguns dos níveis de ensino e bem superior aos índices da região Norte.

Tabela 4 – Professores com curso superior que atuam na educação básica no Estado do Tocantins

	Creche	Pré-escola	Ensino fundamental - anos iniciais	Ensino fundamental - anos finais	Ensino médio
Tocantins	45,6 %	50,7 %	66,4 %	76,8 %	94,6 %
Região Norte	34,4 %	34,3 %	46,6 %	61,8 %	92,6 %
Brasil	48,5 %	51,8 %	62,4 %	79,2 %	91,0 %

Fonte: MEC/INEPDTDIE (2010)

Nesse sentido, conforme o Plano Estadual de Educação (2006-2015), a melhoria significativa na qualificação dos professores deve-se à oferta de vagas em cursos de qualificação em regime especial, ministrados pela UNITINS, para os professores da rede pública de ensino e tem como objetivo a formação inicial dos professores. No entanto só qualificar os professores não é suficiente, é preciso orientar a gestão das políticas públicas educacionais no sentido de melhorar a qualidade do ensino, diminuir a reprovação, garantindo na educação básica a equidade não só por meio do acesso, mas também por mudanças fora e dentro da escola.

Tabela 5 – Vagas ofertadas no ensino superior do Estado do Tocantins (2006)

	INSTITUIÇÕES	CAMPUS	NÚMEROS DE VAGAS		
			LICENCIATURAS	BACHARELADAS	
Sistema Estadual de Educação	Fundação Universidade do Tocantins (UNIITINS)	Palmas	1.640	9.400	
	Fundação UNIRG – Faculdade UNIRG	Gurupi	210	610	
	Faculdade do Bico do Papagaio (FABIC)	Augustinópolis		160	
	Faculdade Rio Sono (RISO)	Pedro Afonso		50	
	Faculdade Desenvolvimento do Sudeste do Tocantins (FADES)	Dianópolis		40	
	Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA)	Araguatins	80	40	
	Fundação Municipal de Ensino Superior de Colinas (FECOLINAS)	Colinas	250	220	
	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paraíso do TO (FECIPAR)	Paraíso do TO	145	100	
	Faculdades Integradas de Ensino Superior de Porto Nacional (FIESPEN)	Porto Nacional		320	
	Sistema Federal de Educação	Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPA)	Araguaína	110	530
		Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA)	Palmas	370	870
Faculdades Objetivo		Palmas		550	
Faculdade de Palmas (FAPAL)		Palmas		450	
Faculdade Católica do Tocantins (FACTO)		Palmas	140	150	
Faculdade São Marcos (FASAMAR)		Porto Nacional	100	100	
União Educacional de Ensino Superior do Médio Tocantins		Paraíso do TO		200	
Instituto Superior de Educação Presbiteriano		Paraíso do TO	100		
Universidade Federal do Tocantins (UFT)		Araguaína		350	40
		Arraias		120	
		Gurupi			40
	Miracema do TO		130		
	Palmas		80	485	
	Porto Nacional		250		
	Tocantinópolis		120		
TOTAIS			4.245	14.485	

Fonte: Conselho Estadual de Educação (2006)

O campo da educação já estava se fortalecendo, mesmo que a secretaria da educação não representasse os posicionamentos intelectuais e ideológicos de grande parte dos grupos das universidades, embora se aliassem por questões financeiras nos projetos em “parceria” para formar professores da educação básica. Observa-se que a SEDUC-TO, ao longo desse processo, seguiu o ideário neoliberal ao implantar políticas de capacitação de

professores, reestruturação da rede física das unidades escolares e conteúdos curriculares com ênfase na formação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Quanto ao Estado do Tocantins, conforme a Lei n. 1360⁴², de 31 de dezembro de 2002, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins e adota outras providências, a educação superior, integrada a esse Sistema, é administrada por meio de instituições/fundações com a participação do poder público e sistemas de parcerias público-privadas.

No Estado do Tocantins, todas essas IES (tabela 5) ofereceram, em 2006, 18.730 vagas, das quais 14.485 (77%) correspondem a bacharelado e 4.245 (23%) à formação de professores. Essa tendência insere-se em uma reflexão mais ampla sobre o papel do Estado na gestão das políticas públicas de formação de professores para educação básica, na ampliação da participação das IES, incorporando-as na universalização da educação superior de qualidade no Estado.

De acordo com o Plano Estadual de Educação (2006-2015), a SEDUC-TO tem alertado as IES integrantes do sistema estadual de educação quanto à implementação de políticas nas instituições de ensino superior, sobretudo as que oferecem licenciaturas para a formação de professores da educação básica, para a necessidade de uma formação adequada para atuar também no ensino especial, na educação de jovens e adultos, na educação a distância e na formação continuada (TOCANTINS, 2006 -2015).

Ao se analisarem os indicadores educacionais do Estado do Tocantins, é preciso sempre realçar os desafios no Tocantins à educação, sobretudo ao se tratar de políticas públicas para a formação de professores. A história tem mostrado, ao longo dos anos, que ainda existe um grande contingente de professores sem habilitação, que são contratados para trabalhar na rede pública de ensino. Segundo Leal (2005), a permanência desses profissionais no sistema de ensino está vinculada aos mecanismos que regem a política estatal, ou seja, os investimentos em educação assumem feição política, e as políticas públicas educacionais tendem a vincular-se a interesses específicos, no caso da agência gestora, já que a contratação de professores é uma prova de prestígio político, além dos benefícios proporcionados pelo clientelismo político dentro das escolas.

Cabe ressaltar que, no Estado do Tocantins, a qualificação ainda é um desafio para os professores. Em todo Estado, apenas 18 educadores da rede pública têm mestrado; no município de Palmas, nenhum profissional conclui esse nível de ensino. Conforme dados

⁴² Plano Estadual de Educação (2006-2015).

da Secretaria de Educação estadual, a maioria dos professores do Tocantins ainda não tem especialização. A rede estadual possui 13.166 professores, dos quais 2.641 são homens e 10.525 são mulheres. Desse total, 8.522 têm apenas graduação e somente 18 têm mestrado, o que corresponde a 0,14% do quadro docente. Outros 31% possuem especialização, num total de 4.072 professores, 445 concluíram apenas o nível médio, representando 3,38% do total, e 10 fizeram o curso de licenciatura de curta duração.

Segundo Zenóbio Júnior, secretário de educação municipal de Palmas, no município de Palmas, muitos dos professores não têm sequer o nível médio e nem um professor tem mestrado, a maioria tem diploma de graduação, totalizando 1.180 professores, enquanto 296 têm curso de especialização e 834 cursaram o ensino médio profissionalizante.

Para o professor José Roque Santiago, presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Estado do Tocantins, isso é um reflexo da desvalorização dos professores. Para ele, as condições de trabalho e os baixos salários não compensam, e os professores dependem dos próprios recursos para investir em capacitação. Isso acaba não sendo uma prioridade (JORNAL DO TOCANTINS, 2012).

A educação, em especial a formação de professores para educação básica em EaD no Estado do Tocantins, requer um enfrentamento político para atender as demandas da sociedade e, com isso, melhorar os índices de formação dos professores.

4.2 A reconstrução histórica da UNITINS no período 2004 a 2010

Este estudo situa-se no campo das políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias na UNITINS e busca fazer uma análise sobre as contradições entre as políticas públicas de educação a distância do Estado do Tocantins, da UNITINS e do Ministério da Educação MEC, tomando como base o processo de expansão e mercantilização da EaD na UNITINS. Tal pesquisa implica analisar as mudanças e as inovações nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia em EaD, em um recorte temporal 2004-2010.

Este trabalho é importante para a compreensão dos processos de reestruturação pelos quais passou a UNITINS no Estado do Tocantins; bem como a inter-relação dessa Instituição com as políticas públicas de formação de professores em EaD, no contexto da reforma do Estado e da educação superior no Brasil, em face das transformações

produtivas no campo do capital neoliberal intensificadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Cassimiro (1996, p. 129) ressalta que,

Na condução dos estudos preliminares para a criação da Universidade do Tocantins, partimos de um profundo exaustivo estudo da situação educacional do novo Estado. Esse estudo mostrou conjunto de deficiências determinadas por inúmeros fatores socioeconômicos que vinham impedindo o desenvolvimento do ensino de 1º e 2º graus de boa qualidade. E assim com o conhecimento sobre a realidade do Estado foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da UNITINS, o que se propôs a criar uma Universidade moderna, aberta democrática e diferenciada das demais. A finalidade precípua dessa nova universidade era transformar a realidade do Estado por meio da preparação de recursos humanos para atuar criticamente nas regiões carentes de informações e conhecimentos, por isso foram implantados inicialmente cursos para formação de professores.

Nessa direção, a UNITINS foi concebida como uma instituição de natureza comunitária com uma estrutura organizacional abrangendo conselhos de administração, acadêmicos e um conselho comunitário integrado por representantes dos vários segmentos da sociedade tocantinense, com poderes, inclusive, para atuar no processo de escolha do Reitor.

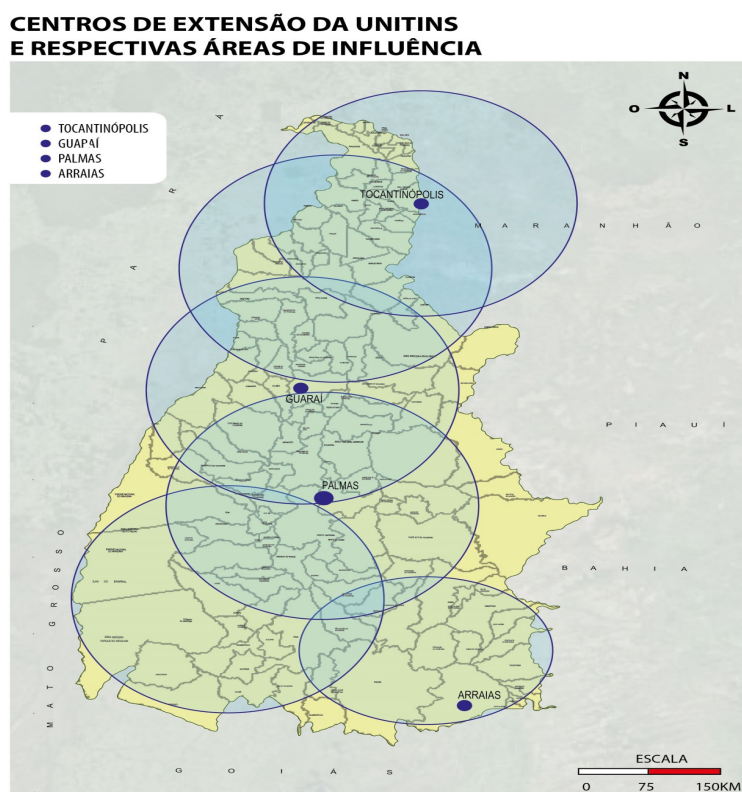
No seu processo de reestruturação, o modelo UNITINS destaca-se conforme sua organização:

- **Fundação:** conforme art. 4º, terá personalidade jurídica de direito privado, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- **Sistema Multicampi:** implantado formalmente em 1991 para garantir a política de interiorização do ensino e melhor acesso à educação superior à população do Estado;
- **Centros de Extensão:** localizados em cidades consideradas polos estratégicos de desenvolvimento e onde seriam desenvolvidos também programas de formação de professores.

Assim, observa-se que o processo de descentralização da UNITINS no interior do Estado buscou incorporar ao projeto de implantação da universidade experiências já vivenciadas nas faculdades de Araguaína e Porto Nacional na área das licenciaturas, por entender que a valorização do magistério passa pela qualificação dos professores. Para Maia (2011), a política adotada pela UNITINS para a interiorização de seus cursos, por meio da implantação do sistema multicampi, concretizou, dentro das políticas

governamentais para o ensino superior, a expansão das vagas em diferentes localidades do Estado. Além disso, considera-se que o fortalecimento das licenciaturas já existentes, bem como a criação de novos cursos deram rumo ao processo de escolha e instalação do primeiro Núcleo de Pós-Graduação na área de Ciências Humanas. Os cursos nessa área deveriam acontecer no campo da formação de professores e pedagogos. Esse projeto buscava também vencer o desafio de pensar e recriar as escolas de 1º e 2º graus por meio dos cursos de Magistério (educação básica após a LDB n. 9.394/96). Nessa perspectiva, esse projeto de interiorização de educação desenhado em forma de **centro de extensão** em 1990, conforme mostra o mapa 1, tinha a finalidade de atender as regiões central, norte e sul do Estado.

Mapa 1 – Centro de extensão: formação de professores em 1990 no Tocantins



Fonte: Tocantins (1990)

No projeto, estava prevista, para os **Centros de Extensão** de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, a oferta do curso de Pedagogia. Dessa forma, as análises e as reflexões sobre o projeto de criação da UNITINS indicaram vários caminhos para este estudo. Embora o projeto fosse elaborado e pensado para atender as demandas do Estado do Tocantins, ao longo do processo de implantação, são visíveis os interesses político-

partidários em relação às ações desenvolvidas que foram quase sempre em benefício do partido que estava no poder.

Como se pode ver, a história da UNITINS apresenta certas peculiaridades que são próprias de um Estado em processo de implantação e consolidação. A Universidade do Tocantins foi criada como Fundação, em fevereiro de 1990, pelo Decreto n. 252, em conformidade com o disposto na Lei n. 136/90, de 21 de fevereiro de 1990. Nesse período, o Brasil passava por um processo de reestruturação nos campos sociais, políticos, econômicos e educacionais. A política do governo estadual estava articulada com a política do governo federal no que se refere à reforma do Estado e da educação superior no Brasil. O governador Siqueira Campos via naquele momento condições favoráveis à criação da UNITINS, pois, de acordo com ele, era uma universidade nova para um novo Estado, ou ainda segundo Cassimiro⁴³ (1996), a UNITINS deveria ter “a cara do Tocantins”, o que significava que seria pensada, organizada e implantada para atender as demandas do novo Estado e da região Norte do Brasil.

Para tanto, a UNITINS fora concebida num modelo *multicampi* e iniciou suas atividades com a implantação dos centros de extensão no interior do Estado em cidades consideradas polos estratégicos de desenvolvimento: Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. Desde o início, sua proposta era ministrar cursos sem custos financeiros para os alunos. Assim, a instalação desses centros teve como objetivo principal desenvolver programas e ações de formação de professores melhorando o ensino no Estado, além de outros projetos como:

- projetos desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e dos governos municipais, com objetivo de melhorar o nível de qualidade da educação básica;
- o projeto de servir, em médio prazo, de apoio para os estágios supervisionados dos alunos de maneira a levar a Universidade a uma efetiva integração com todo o Estado (TOCANTINS, 1991).

Nessa perspectiva, em 1991, a UNITINS contava com recursos financeiros do Estado capazes de garantir toda a estrutura acadêmica prevista para aquele ano, para a construção do *campus* de Palmas e mais o programa de implantação dos 46 cursos

⁴³ Foi a primeira Reitora da UNITINS (21/02/1990 a 18/06/1991), responsável pela Coordenação da Comissão que elaborou o Projeto Político-Pedagógico da UNITINS, a partir de 1989. Também elaborou o Estatuto e o Regimento da Instituição e implantou os cursos de Pedagogia nos *campi* de extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis.

superiores previstos no Plano de Expansão⁴⁴ da UNITINS correspondente ao período 1992-1995 (CASSIMIRO, 1996).

Euler e Pretto (208, p. 666) informam que

A natureza comunitária prevista para a UNITINS, com o Conselho Comunitário formado por lideranças locais com poder de deliberação sobre a estrutura superior da instituição, a criação de cursos e a escolha do titular da reitoria, apresentava-se como uma inovação para o ensino superior das regiões do Centro-Oeste e Norte do Brasil. Na tentativa de fazer frente às correlações de forças que se articulavam no Estado, uma das pretensões desse Conselho Comunitário consistia em instalar uma Universidade despojada de influências político-partidárias. Esse intento, todavia, jamais se tornaria realidade, uma vez que, pouco tempo depois, no período de 1992 a 1998, a negociação política para a criação dos *campi* universitários e cursos, em inúmeras regiões do estado, se tornou um procedimento de rotina.

Nessa lógica, no princípio de agosto de 1991, desencadeou-se um intenso processo de expansão da UNITINS, com a criação de vários cursos e *campi* nos municípios de Araguaína, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Miracema e Palmas. Daí emergiram inúmeros problemas, entre eles a falta de qualidade nas atividades acadêmicas e a desarticulação na gestão acadêmico-administrativa. Considerando as previsões da comissão de implantação que recomendava a criação da universidade tecnológica *multicampi* espalhada pelo Estado conforme a vocação política, econômica e cultural das regiões, assumir uma universidade *multicampi* fora desse contexto, e ainda à mercê dos interesses políticos de grupo partidários, era contar na certa com a inevitável crise institucional-administrativa.

A justificativa nos documentos oficiais sobre a expansão dos centros universitários e cursos girava em torno de duas intenções no decorrer do primeiro processo de reestruturação da universidade do Tocantins e que se tornaram evidentes:

Por um lado, buscava-se atender aos propósitos políticos do governo estadual; por outro, procurava-se contemplar as demandas sociais efetivas. Constatou-se, todavia, que a segunda alternativa foi subestimada no processo de reestruturação, tendo predominado a instalação de cursos que atendiam aos interesses e estratégias de grupos específicos em prejuízo da preparação de recursos humanos críticos e comprometidos com as demandas regionais, aptos a uma melhor compreensão e transformação da realidade (EULER; PRETTO, 2008, p. 666).

Assim, pela Lei n. 326, de outubro de 1991, a Fundação Universidade foi extinta e sofreu a primeira reestruturação, sendo transformada em autarquia, mantendo-se como uma

⁴⁴ Foi elaborado com base em estudos prévios que indicaram as necessidades do mercado de trabalho e a potencialidade futura de absorção de graduados (CASSIMIRO, 1996).

instituição jurídica de direito público e passando a integrar o Sistema Estadual de Ensino, subordinada à SEDUC-TO.

Dessa forma, o poder público tornou-a dependente das normas burocratizadas e centralizadas dessa secretaria. Essas condições se contradizem às recomendações da Comissão Diretora para criação e implantação de uma universidade autônoma, com cursos tecnológicos, e de formação de professores⁴⁵, demandas indicadas pelos anseios da sociedade tocantinense. Nesse sentido, entende-se que a nova direção da UNITINS encaminhou aos órgãos competentes subsídios para a criação de uma universidade nos moldes tradicionais, materializada na criação dos cursos para a formação de advogados, engenheiros, administradores, arquitetos, cursos que estavam em desacordo com as vocações regionais. Mas em decorrência da orientação e da condução do processo dessa nova visão institucional, as decisões e a gestão da UNITINS ficaram mesmo sujeitas às negociações políticas realizadas entre a esfera governamental e os diretórios partidários regionais (EULER; PRETTO, 2008).

Esse novo modelo de federação de universidade criada pelo governador Moisés Avelino, que assumiu o governo do Estado em janeiro de 1991, continuou com alguns dos princípios previstos no projeto de criação da UNITINS, como a expansão, a interiorização por meio dos *campi* universitários instalados em várias cidades do Estado e a articulação com o setor produtivo, com os canais estimuladores, com a comunidade e as regiões.

Em 1991, o governador Moisés Avelino pretendia concretizar o plano de reestruturação da UNITINS e, com isso, adotar uma “educação para democracia, relacionada com a vida e com a produção”, uma educação pública de qualidade assumida como dever do Estado (MAYA, 2008 p. 33). Para tanto, propôs um sistema de educação integrado ao sistema de ciência e tecnologia, para atender uma pluralidade de interesses de natureza político-partidária, camuflados pelo discurso das necessidades socioeconômico-educacionais das regiões. Ainda segundo Maya (2008), isso implicava para o governador a criação de uma universidade singular, própria do Tocantins, baseada no desenvolvimento de uma cultura que unificasse as funções de pensar e de fazer e na verdadeira associação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, percebe-se que uma

⁴⁵ Para a qualificação do corpo docente no ensino de 1º e 2º graus, verificou-se que, do total de 10.223 professores, 4.451 (43,3%) possuíam o curso magistério completo; 524 (5,12%) possuíam curso de Licenciatura completo, o que significava que mais de 50% dos docentes não possuíam habilitação específica. (CASSIMIRO, 1996). A LDB (Lei n. 9.394/96) alterou os turnos ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

universidade regionalizada pode incidir no risco de ter uma educação precarizada em relação a sua qualidade.

Nessa lógica, desde o início, a nova UNITINS, de natureza jurídica autárquica, se apresentava com *status* de universidade pública e com uma proposta integrada ao sistema público estadual de ensino, conforme a Lei n. 326, de 24 de outubro de 1991.

Assim, as diretrizes e os pressupostos da nova universidade são:

[...] a integração do sistema de Educação, Ciência e Tecnologia em nível estadual; integração dos sistemas de Educação em todos os níveis, bem como os processos de educação científica e tecnológica [...]; desenvolvimento de projetos conjuntos com as secretarias de Estado, prefeituras, empresas públicas e privadas, bem como órgãos públicos federais para conjugação de fontes de financiamento e melhor aproveitamento das competências disponíveis [...] (MAYA, 2008, p. 35).

Parecia que o governo estadual estava tentando pôr em prática sua política fundamentada na ciência e na tecnologia. Essa política fazia frente às demandas político-administrativas educacionais no desenvolvimento regional do Estado. A UNITINS, nesse contexto, tinha um papel importante. Maya (2008) ressalta que a universidade deveria fazer frente às necessidades e às exigências da população, na melhoria da qualidade e da relevância científica e educacional de suas atividades.

Nesse governo, percebe-se a continuidade do projeto de expansão dos *campi* da UNITINS, porém com prioridades diferentes daquelas previstas no projeto de implantação da universidade com a criação de cursos de Administração em Miracema, Engenharia Ambiental em Palmas, Medicina Veterinária em Araguaína, Agronomia em Gurupi, Tecnólogo em Processamento de Dados em Paraíso do Tocantins, Ciências Biológicas em Porto Nacional, Arquitetura e Urbanismo em Palmas, e Direito em Colinas do Tocantins, entre outros. De acordo com o governador Moisés Avelino, esses cursos faziam parte de um conjunto de prioridades necessárias ao desenvolvimento do Estado.

Entretanto a implantação de cursos de formação de professores nos centros universitários, com a finalidade de atender a demanda do Estado e promover a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus (educação básica) previstas no projeto de implantação da universidade, não marcou presença no rol das prioridades, mesmo o Estado do Tocantins trabalhando com índices lamentáveis no setor educacional. Para Maia (2011), a implementação da política e a reforma da educação superior estadual no Tocantins indicam um processo de diversificação desse nível de ensino, que inclui mudança na identidade da instituição e na natureza de seus cursos e sai de “exclusivamente da formação de professores”, passando a priorizar a “formação técnico profissional”. Nesse sentido, vê-se

que a reconfiguração da UNITINS deu outro rumo ao projeto de expansão e interiorização da educação no Estado.

Ao se analisarem os discursos políticos nos documentos, conclui-se que os projetos pensados e implementados para e na UNITINS, pelos governos de Siqueira Campos e de Moisés Avelino, acabaram fracassando em aspectos considerados importantes para a Universidade do Tocantins, como autonomia, flexibilidade e capacidade no sentido de articular políticas públicas que objetivassem intervir na elaboração e na implementação de ações com vista especialmente ao atendimento das demandas educacionais, científicas e culturais da sociedade tocantinense. Mas o que de fato se constata são projetos implantados na UNITINS que teriam pouco a ver com a realidade, uma vez que as negociações políticas, em torno da criação dos *campi* universitários e cursos nas diversas regiões do Estado, se tornaram um procedimento de rotina sempre procurando beneficiar interesses de grupos político-partidários.

No período de 1991-1994, a produção científica da Universidade foi estéril, as inovações ocorreram no Estado mais por forças exógenas do que pela presença da Universidade, fechada em sua luta para garantir os referidos privilégios, ou seja, aos interesses locais (TOCANTINS, 1999).

Siqueira Campos, ao assumir o governo do Estado do Tocantins em 1995, propôs uma nova universidade para o Estado do Tocantins, ou seja, a Fundação Pública de Direito Privado. O governador justificou a medida: a UNITINS, na condição jurídica de autarquia, tornou-se inviável para a prática do exercício da autonomia universitária, com a implantação e implementação dos *multicampi* no Estado (SIQUEIRA CAMPOS, 1997). Por isso a instituição hoje enfrenta uma crise de ordem institucional, marcada pela falta de segurança funcional e de condições de profissionalização para seus quadros docentes e administrativos; morosidade na gestão; desarticulação interna; falta de um planejamento estratégico eficaz, entre outros problemas.

Mas essa justificativa de certa forma servia para encobrir as intenções do governo de fazer a Universidade retornar à condição de fundação, e que essa era a única forma de superar a burocracia e viabilizar a descentralização rumo à autonomia desejada. Na verdade, a UNITINS representava, conforme o discurso do poder público, um peso incômodo ao erário tocantinense. A saída considerada viável, de acordo com o discurso oficial, seria a privatização. A proposta de privatização encontrou, na crise econômica e financeira que atingia o Brasil e o Estado do Tocantins, um ambiente favorável para que essa concepção de universidade pública fosse implantada.

É importante ressaltar que as alterações de ordem legal consideradas importantes do ponto de vista do discurso oficial para o processo de reestruturação da UNIINS continuaram. Assim a Lei n. 872, de novembro de 1996, determinou o processo de extinção da autarquia, e, no mesmo ano, a Lei n. 874, de novembro de 1996, autorizou o poder Executivo, na condição de constituidor, a criar a então Fundação Universidade do Tocantins⁴⁶ (UNITINS), “uma instituição pública, mas não estatal, de natureza jurídica de direito privado, mas não particular”, como afirmou o presidente Fernando Henrique Cardoso em sua memorável visita ao Estado, em 13 de dezembro de 1996 (TOCANTINS, 1997).

Giollo (2010, p. 1282) expõe que

O universo privado passou a exercer uma extraordinária sedução sobre o setor público, sobretudo quando a política educacional brasileira optou por incentivar parcerias público-privadas e sugerir às (quase a exigir das) instituições de [...] educação superior a captação de recursos externos [...]. Esse processo foi sobremaneira forte ao longo da década de 1990. Nesse período, o setor público padecia de carências de toda a ordem e o setor privado parecia oferecer compensações extraordinárias. O efeito mais expressivo dessa política foi, certamente, a montagem de uma malha de fundações privadas que circunscreveram completamente as principais universidades públicas brasileiras.

Assim, a UNITINS passou a ser constituída como uma Fundação Pública de Direito Privado, mantida por entidades públicas e particulares, com apoio do governo do Estado, tendo sede e foro em Palmas e com atuação em todo território nacional. A partir daí se

⁴⁶ Resumem-se os vários processos de reestruturação legal da UNITINS. Foi criada como Fundação Universidade do Tocantins em fevereiro de 1990, pelo Decreto n. 252; a Lei n. 326, de outubro de 1991, estruturou a instituição de ensino superior em forma de autarquia; a Lei n. 872, de novembro de 1996, determinou o processo de extinção da autarquia, e, no mesmo ano, pela Lei n. 874, de novembro de 1996, foi autorizada a criação da então Fundação Universidade do Tocantins. Foi constituída como uma Fundação Pública de Direito Privado, mantida por entidades públicas e particulares, com apoio do governo do Estado, tendo sede e foro em Palmas e atuação em todo território nacional. Em fevereiro de 2000, com a edição da Lei n. 1.127, a Universidade do Tocantins passou a denominar-se Unipalmas. Transcorridos quatro anos de instituição da UNITINS e com a criação da Fundação Universidade do Federal do Tocantins (UFT), novamente foi necessário alterar legalmente a estrutura da IES. Assim, foi editada a Lei n. 1.160, de 21 de junho de 2000. Após transferência de parte do patrimônio da UNITINS à UFT, dos alunos e dos cursos regulares, houve, mais uma vez, a necessidade de adequar a IES à sua nova realidade acadêmica e física. Foi baixado o Decreto n. 1.672, em 27 de dezembro de 2002, e também a Lei n. 478, de junho de 2004, extinguindo a Unipalmas; incluiu nos objetivos da UNITINS outras modalidades de cursos superiores, retiraram-se da sua estrutura os *campi*. Ainda em 2004, ocorreu o processo de credenciamento e autorização de funcionamento da instituição na modalidade a distância pela Portaria MEC n. 2.145, de 20 de julho de 2004, que reestruturou as Pró-Reitorias, criou o cargo de Vice-Reitor e atribuiu ao Reitor a competência para nomeação dos Pró-Reitores *ad referendum* do Conselho Curado. Em 2009, foi descredenciada pelo MEC e recredenciada em 2010 pela mesma instituição (PORTAL DA UNITINS, 2010).

instalou o ensino pago em todos os *campi*⁴⁷ espalhados nos vários municípios do Estado. Para os alunos que não podiam arcar com o ônus da mensalidade, foi instituído o crédito educativo. Porém o problema estava relacionado aos diversos cursos criados para atender os interesses políticos locais e que agora foram assumidos pelos municípios, que, também incapazes de suportar os custos, passaram a transferir o ônus para os alunos.

Com isso, percebe-se, no Estado, que a política de regulação se constitui em um instrumento legal, com poderes para imputar aos municípios a obrigação com os custos da educação e estes, por sua vez, repassam aos alunos que acabam assumindo a responsabilidade de pagar pelos seus cursos. Essas ações desconfiguram as instituições mercantilizando a educação e ferem o princípio da gratuidade do ensino das IES públicas, estabelecido na Constituição Federal (ÁVILA, 2010).

Dessa forma, em fevereiro de 2000, com a edição da Lei n. 1.127, a autarquia Universidade do Tocantins passou a denominar-se também UNIPALMAS, isso em decorrência de

Um processo de acirramento em prol da gratuidade dos cursos da UNITINS se consolidou no início de 1999, levando o Governo, por meio de medidas provisórias, a oficializar, como estratégia política e publicitária, a existência de “duas” universidades: a primeira, com natureza “jurídica de direito privado, mantida por entidades públicas, particulares e com o apoio do governo do estado” – a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS); a segunda, a Universidade Estadual de Palmas (UNIPALMAS) que retomava os princípios da antiga UNITINS, autarquia estadual de natureza pública e gratuita (EULER; PRETTO, 2008, p. 669).

Como era de se esperar, o projeto da UNIPALMAS não teve repercussão esperada no campo político e nem na sociedade e, por isso, o projeto foi engavetado.

Paralelamente a essa reorganização da Universidade, o governo do Estado, com seu discurso baseado na ideia de progresso e modernidade, recorreu à mídia (televisiva e impressa) para convidar investidores de todo país a investirem recursos no Estado e na Universidade tocantinense. Esse fato repercutiu no meio acadêmico fazendo aflorar diversos movimentos de resistência à privatização da instituição.

O movimento articulado às propostas de políticas e ações do governo do Tocantins para reestruturação da UNITINS aconteceu simultaneamente ao período da reforma do Estado e da educação superior, promovida no governo FHC. Nesse sentido, percebe-se certo alinhamento das políticas públicas em educação superior de formação de professores

⁴⁷ A multiplicidade de *campi* decorreu das próprias origens da UNITINS, criada por meio de centros distribuídos nas várias regiões do Estado, mais ou menos coerentes com as vocações regionais, mas sem a organicidade necessária a um corpo efetivamente universitário (TOCANTINS, 1998-2002).

na UNITINS, com a proposta de reforma do governo FHC, destacando-se a redefinição das fronteiras entre o público e o privado e a legitimação do processo de privatização na UNITINS.

A articulação do público e privado se efetivou mesmo no período da reorganização da Universidade, com a extinção da autarquia, pela Lei n. 873/96, e com a redação dada pela Lei n. 874/96, que autorizou o poder Executivo a promover a instituição da Fundação UNITINS. Segundo o que dispõe o art. 1º, o Poder Executivo estava autorizado a promover, na qualidade de constituidor, a instituição de uma Fundação, com vista ao desenvolvimento e à consolidação da Fundação Universidade do Tocantins (CADERNO UNITINS 2, 1997), agora uma universidade autônoma do Estado do Tocantins, ou seja, uma instituição pública aberta ao capital privado.

Diante disso, a Lei delega que a UNITINS se constitua em uma “organização social prestadora de serviços”, ao invés de provedora de conhecimentos. Essa organização social, segundo Chauí (2003, p. 7), “é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”.

Para dar continuidade ao planejamento já estabelecido em 19 de dezembro de 1996, foi assinado o Protocolo de Compromisso dos instituidores de Constituição da Fundação Universidade do Tocantins:

- poder público estadual: governo do Tocantins, Assembleia Legislativa e Tribunal de Justiça;
- poder público municipal: prefeitura de Palmas, Associação Tocantinense dos Municípios;
- organizações sociais: Mitra Diocesana de Palmas, Associação Tocantinense de Rádio e TV, Loja Maçônica Grande Oriente do Brasil e Campanha Nacional de Educandários da Comunidade;
- representantes da iniciativa privada: Federação das Indústrias (FIETO), Federação da Agricultura (FAET), Federação do Comércio, Companhia de Energia Elétrica do Estado do Tocantins (CELTINS), Organização Jaime Câmara, Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa do Estado do Tocantins (SEBRAE/TO);
- UNITINS – Presidente da Comissão de Implantação, Secretário Extraordinário para Reestruturação;
- Ministério Público do Estado do Tocantins.

A cláusula primeira da Lei n. 874/96

[...] constitui objeto do presente protocolo de compromisso a decisão dos compromissários instituidores de construir parceria duradora, no sentido de viabilizar a constituição e a consolidação de uma Fundação de Direito Privado, caracterizada como entidade pública não estatal, com objetivo de manter e desenvolver uma universidade autônoma no Estado do Tocantins (CADERNO UNITINS 2, 1997, p. 55).

Esse jogo estratégico era uma forma de somar recursos e garantir o desenvolvimento da nova UNITINS.

De acordo com o documento (relatório e proposta de Desenvolvimento Institucional-1998-2002), a participação do Estado na manutenção da UNITINS, que foi de 98% no ano de 1996, passou a 64%, em 1997, e deveria situar-se em torno de 41%, em 1998. Nesse sentido, somar esforços era o lema desde o início do projeto da UNITINS, ou seja, somar parcerias em favor de uma nova universidade autônoma que crescesse sem onerar o Estado. Ainda segundo o documento, a diminuição percentual da participação do Estado na manutenção da UNITINS e o crescimento de outras fontes indicavam o firme rumo impresso à UNITINS em direção à meta de que o Estado situasse sua parcela de participação na manutenção da Universidade em um índice em torno de 30%, até 2001.

Nessa situação, é visível a posição do Estado do Tocantins sob a orientação neoliberal, executando as políticas de privatização. Segundo Dourado (2002, p. 237), “[...] a intensificação dos processos de privatização da esfera pública tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial”.

No preâmbulo do Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins, resgata-se a Lei n. 1.160, de junho de 2000, o Decreto n. 1.672, de dezembro de 2002, e a Lei n. 1478, de junho de 2004.

Quadro 2 – Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins

Estatuto	Art. 1º. A Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, instituída pelo poder público estadual e mantida por entidades públicas e particulares, é entidade jurídica de direito privado dotada de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão patrimonial e financeira , rege-se pelo presente estatuto e legislação federal e estadual disciplinadora do ensino superior e das fundações, atentas às disposições da Lei 1.160, de 19 de junho de 2000. (grifo nosso)
	Art. 3º. [...] III. O avanço da tecnologia para o desenvolvimento das potencialidades do Estado e de seu povo [...]. IV. O apoio técnico à implantação de empreendimentos para aproveitamento de recursos naturais. V. A capacitação e o aperfeiçoamento de professores e pesquisadores universitários. VI. O fomento e a prestação de serviços de ensino, pesquisa e extensão, voltados para o desenvolvimento de métodos e processos de educação e capacitação. VII. A formulação e a execução de programas de desenvolvimento especial de ensino nos seus diversos níveis, abrangendo cursos regulares, de pós-graduação, supletivos, especiais, telepresenciais, modulares, a distância ou em regime especial, decorrentes de exigências ou demandas do planejamento estadual ou regional.
	Párrafo único. Os objetivos de que trata este artigo podem ser alcançados mediante: I. execução direta; II. formalização de parcerias com organizações públicas e privadas, nacionais, internacionais.
	Art. 4º. [...] Parágrafo 2º. Os cursos serão oferecidos pela UNITINS mediante contrapartida remuneratória. Parágrafo 3º. Os cursos presenciais serão ministrados apenas no município de Palmas. Parágrafo 4º. Nos demais municípios, ou localidades, poderão ser ministrados cursos de graduação, atualização, capacitação ou pós-graduação, nas modalidades telepresencial, regime especial, a distância ou modular, por demanda.

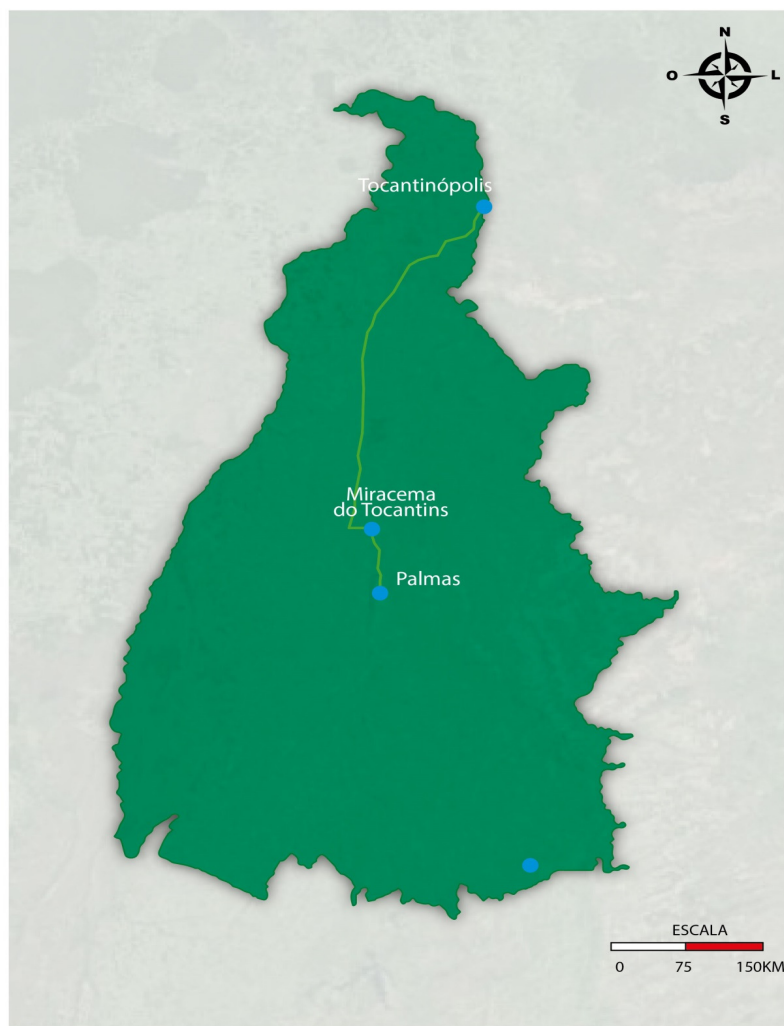
E ainda de acordo com a análise histórico-crítica de Euler e Pretto (2008), o Estado define mais qual seria o papel político de sua universidade estadual (a fundação pública de direito privado) para o estabelecimento de uma política pública de educação superior neoliberal.

Em 2000, a UNITINS iniciou um novo processo de adequação com a criação da Universidade Federal do Tocantins, novamente foi necessário alterar sua estrutura. Nessa direção, a Instituição se estruturou dentro do processo de reconfiguração de um novo modelo de universidade voltada para a nova realidade acadêmica.

É importante frisar que a UNITINS desenvolveu outras experiências na oferta da graduação, como o Programa de Graduação em Regime Especial e o Programa de Graduação Telepresencial e o programa de formação de profissionais da educação nos Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE), em Miracema do Tocantins e em Tocantinópolis, até reestruturar-se para, em 2004, ofertar

curso em EaD. Conforme se pode observar no mapa 2, esses centros estavam localizados em pontos estratégicos do Estado, ou seja, em lugares com maior carência de professores formados para atuar na educação básica da rede pública estadual e municipal.

Mapa 2 – Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação (2000)



Fonte: UNITINS (2000)

O contexto desse processo de reconfiguração da nova UNITINS iniciou-se em 2000 com a implantação dos CEFOPES. Esses centros teriam a função de articular as políticas públicas educacionais e as diretrizes de formação de professores no âmbito da UNITINS. Esse modelo de formação refletia as políticas estabelecidas pelo MEC, no sentido de criarem-se espaços destinados à formação de professores, conforme a LDB n. 9394/96.

E, ainda, em meados de 2000, a UNITINS, em decorrência do processo de federalização de seus cursos regulares, encaminhou um novo projeto: a oferta e expansão

de cursos de graduação na modalidade telepresencial. Para tal, estabeleceu parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, a TV Palmas e com a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON), empresa situada no Estado do Paraná.

A parceria público-privada foi assim constituída:

De acordo com a proposta inicial da modalidade telepresencial, a UNITINS era responsável pela concepção, oferta do curso e realização do controle acadêmico; a EDUCON pela administração financeira, contratação, capacitação dos tutores e gestão dos contratos dos servidores; a contrapartida da Secretaria da Educação era a cessão das salas de aula dos colégios nas cidades em que o curso estava sendo oferecido e à TV Palmas, integrante do sistema estadual de ensino e ligada à Fundação Universidade do Tocantins, cabiam o provimento da infraestrutura para a transmissão das teleaulas e a capacitação dos professores para a atuação nos estúdios de TV. Todavia, antes do final do 1º semestre de 2001, a Secretaria Estadual de Educação e a TV Palmas restringiram sua participação no grupo a eventuais assessorias, ficando a administração e oferta do curso ao encargo apenas da UNITINS e EDUCON que redistribuíram as atribuições (PRETTO; EULER, 2008, p. 672).

Nesse contexto de mudança e inovação, o Estado do Tocantins, ao seguir o ideário neoliberal, procurou se aproximar das terminologias e dos princípios trabalhados em outros Estados brasileiros. No universo educacional, o Estado de Minas Gerais trazia um modelo sobre competência e inovação gerencial que interessava à Secretaria de Educação do Tocantins. Desse ideário, os cursos de licenciatura parcelada foram grande exemplo. Entretanto o Estado necessitava, em seu processo de globalização, do braço armado da tecnologia. Para fugir do discurso do norte goiano abandonado e sem condições de desenvolvimento a curto prazo, uma verdadeira ansiedade se instaurou sobre processos educativos mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse sentido, a UNITINS teve condições de comportar a introdução do ideário da formação de profissionais pela inovação tecnológica e pela educação a distância.

A expansão foi concomitante à implementação de ações infraestruturais e pedagógicas para a regulamentação. Atores não docentes participaram do processo e do desenho da expansão. De acordo com Aires (2008), os primeiros documentos norteadores para a modelo do ideário sobre inovação, competência e educação a distância não foram produzidos por profissionais da educação.

O primeiro curso de graduação telepresencial foi vislumbrado a partir do documento Estudo sobre Educação a Distância e Proposta de Implantação no Estado do Tocantins para oferecer cursos de graduação na modalidade a distância, de julho de 2000, produzido pelo engenheiro Sérgio Augusto do Nascimento, na época responsável pelo

planejamento do sistema de informação na UNITINS. Nascimento (2000) baseou-se em documentos produzidos e discussões ocorridas no *First World Symposium in Tele-Education*, organizado pela *International Union* (ITU) com coorganização da Agência Nacional de Telecomunicações, além de suporte da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*. O evento ocorreu em Manaus.

Naquele momento histórico, o Estado do Tocantins, a UNITINS, a EDUC-TO, a Redesat e a empresa privada EDUCON já planejavam a estruturação dos cursos a distância. Nascimento (2000) procurou introduzir paradigmas e metodologias baseados em experiências dos Estados Unidos, do Japão e da China. De acordo com ele,

[...] os programas de conteúdo educativo poderão ser transmitidos por satélite em circuito digital fechado, decodificado nas torres de recepção e retransmitidos com sinais analógicos para as salas de aula, com duração diária de 2 horas e transmissão de segundas a sextas das 19h00 às 21h00 horas; aos sábados, das 16h00 às 18h00 horas, perfazendo um total de 12 horas semanais, equivalentes a um total de 2.400 horas, num período de 3 anos (NASCIMENTO, 2000, p. 32).

Sobre o uso do termo *telepresencialidade* como estratégia para implantação da educação a distância como dispositivo inovador, Preto e Euler (2008, p. 670) agregam que

A opção pela telepresencialidade representou, sobretudo, uma saída estratégico-legal-normativa para que os cursos telepresenciais não fossem caracterizados como educação a distância (EaD), usufruindo, dessa forma, da prerrogativa de submetê-los à apreciação do Conselho Curador da UNITINS e do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO) para fins de autorização e reconhecimento. Isso porque, de acordo com o Decreto 2.494/98, do Ministério da Educação, todos os pedidos de autorização ou reconhecimento de cursos em EaD deveriam ser analisados por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância da Secretaria de Educação Superior (SESu), mesmo que as instituições requerentes estivessem vinculadas aos conselhos estaduais.

Assim, o Conselho Estadual de Educação (CEE-TO), por meio do Parecer n. 153/00, aprovou o projeto e autorizou sua implantação como projeto experimental e classificado como semipresencial. Para justificar seu posicionamento, o CEE-TO recorreu ao Art. 81 da Lei n. 9394/96, que dispõe sobre a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais. O Parecer acrescenta, ainda, que “o curso não se caracteriza em educação a distância, haja vista que a frequência será controlada, exigindo-se 75% da mesma para aprovação” (AIRES, 2007, p. 169).

Em meio a esse processo decisório, em janeiro de 2001, foi realizado o primeiro vestibular para o curso Normal Superior na modalidade telepresencial sob o comando da

UNITINS/EDUCON. Iniciava-se aí o consórcio para EaD, por meio da parceria UNITINS, TV Palmas e SEDUC-TO. O contrato entre UNITINS e EDUCON rezava que a EDUCON era responsável pela infraestrutura tecnológica humana dos cursos instalados na sede central da UNITINS em Palmas.

O curso Normal Superior ocorreu em 125 telessalas em todo Estado do Tocantins. Essas telessalas, localizadas em 90 municípios, concentraram 7.841 alunos distribuídos em 262 turmas, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Tal parceria para formar professores (que já atuavam em sala de aula) pelo sistema de telepresencialidade resultou nos primeiros passos para o credenciamento da UNITINS para trabalhar com a EaD (UNITINS, 2007).

O projeto de expansão e o credenciamento para a modalidade educação a distância da nova UNITINS é analisado no contexto político de reestruturação da Universidade destacando-se o projeto implantado pelo governo do Estado, pautado pelas diretrizes do neoliberalismo.

4.3 O projeto de expansão da universidade e o credenciamento para a EaD: o papel do Estado

A UNITINS, em seu percurso histórico, pontuando as constantes alterações em sua natureza jurídica, esteve fortemente condicionada aos ajustes sociais, políticos, econômicos e educacionais do Estado do Tocantins e do Brasil. Essas transformações deixaram evidências da articulação do Estado do Tocantins à política de reforma do Estado e da educação superior de formação de professores no Brasil. Nesse contexto, deu-se a criação da Fundação Universidade do Tocantins. As evidências ficaram claras no discurso de Siqueira Campos⁴⁸, que se dirigia ao então presidente Fernando Henrique Cardoso⁴⁹:

O Governo do Tocantins, em sintonia com as políticas propostas pelo MEC, acaba de mudar a feição da universidade do Tocantins, transformando-a numa fundação modelar, efetivamente pública, constituída e coadministrada pelo Estado e mais representativos segmentos da sociedade, na área empresarial, política e social. Estou criando um modelo de universidade efetivamente pública, sem ser estatal, e de direito privado, sem ser particular. Estou propondo a parceria da sociedade e do Governo do Estado com o governo Federal na nova Universidade do Tocantins, com a redução de custos e eficácia de resultados (UNITINS, 1997, p. 14-15).

⁴⁸ Governador do Estado do Tocantins no período de 1/1/1995 a 1/1/1999.

⁴⁹ O Presidente estava na inauguração da Rodovia TO-040, chamada da Integração Nacional, que partindo de Conceição do Araguaia, do Pará, chega aos limites do Tocantins com a Bahia e, seguindo até o porto de Salvador, liga pela primeira vez o Centro-Norte do País ao litoral Leste.

A nova UNITINS, em conformidade com a reforma do Estado brasileiro, passou a ser uma instituição aberta ao capital privado, com agenda estabelecida pelo poder público estadual no tocante a novos marcos regulatórios e expansão no campo da educação e formação de professores no Estado do Tocantins. Barroso (2005) afirma que a regulação está associada à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.

Vale ressaltar que o Estado do Tocantins, no exercício do poder como coadministrador da Fundação Universidade do Tocantins, tem ampliado ao longo dos anos o espaço de controle e ingerência na expansão de projetos e programas educacionais de interesse estatal, em especial a formação de professores nessa universidade.

As evidências aparecem assim que a UNITINS iniciou seu projeto de mudanças a partir 1992, na época da expansão da estrutura universitária e com a criação de vários cursos e núcleos nos municípios de Araguaína, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Miracema e Palmas. Apesar da regulação legal do CEE-TO para a autorização e criação de cursos, essa política de expansão gerou vários problemas em decorrência da falta de regulação das ações para garantir o funcionamento dos cursos, tanto relacionados à qualidade dos cursos quanto à sua gestão acadêmico-administrativa.

Mas na UNITINS sempre se repetem as velhas práticas, como a da emergência relacionada com os interesses do Estado. Por isso, nos projetos da Secretaria da SEDUC-TO/UNITINS, primeiro veio a expansão massiva dos projetos educativos sem a devida regulação, para depois ocorrer a regulação. Muito embora os projetos fossem autorizados também pelo CEE-TO, essa autorização comumente atendia outros interesses específicos.

E, assim, dois dos primeiros projetos de expansão foram: o Projeto de Licenciaturas Parceladas ou Licenciaturas em Regime Especial, Convênio n. 118/98 entre a Secretaria da SEDUC-TO/UNITINS, em diversas áreas do conhecimento para mais de três mil professores sem formação superior, que iniciou com 944 professores da educação básica; e o Projeto Alvorada – Formação de Professores da Rede Estadual. Nesses projetos, o processo de regulação pela a contratante, a SEDUC-TO, se efetuava por meio das constantes avaliações junto à UNITINS sobre as diretrizes político-pedagógicas. Essa forma de interferência no trabalho da universidade revela na prática a fragilidade da autonomia da UNITINS em relação ao Estado do Tocantins.

Dessa forma, fica claro que a falta de delimitação entre o público e o privado, ou seja, entre a UNITINS e a SEDUC-TO, é o fator que motiva a ingerência e favorece a instalação da hegemonia educacional, transformando, assim, o Estado do Tocantins em

padrão. De acordo com Dourado (2007, p. 925), “[...] o embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público”.

Percebe-se, a partir da análise do documento Plano Estratégico da Secretaria de Educação do Tocantins, que as ações de políticas públicas de formação de professores do Estado refletem uma política baseada em critérios gerenciais de eficiência e produtividade, princípios da reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, bem como as práticas pedagógicas da SEDUC-TO que são balizadas pelas práticas burocráticas já enraizadas no Estado. Nascimento (2008) ressalta o Plano Estratégico da Secretaria de Educação do Tocantins se traduz em um instrumento extremamente burocrático e verticalizado de caráter quantitativo, desdobrando-se em diversas ações, na grande maioria, voltadas para o cumprimento de índices e estatísticas.

Nesse processo de reconfiguração da UNITINS, outros convênios foram estabelecidos com instituições públicas de direito privado, pois a palavra de ordem era dar prosseguimento ao agendamento do Banco Mundial para a aceleração da profissionalização docente. Kuenzer (2007) elucidou, em anos posteriores, que o Estado repassou os recursos públicos sob a concepção de “público não estatal”, como também suas funções para a sociedade civil representada por entidades privadas, além de alegar falta de competência para sua realização.

Desde a origem da UNITINS, pode-se observar a influência do Estado em sua configuração e na reconfiguração atuando como agente hegemônico sobre suas políticas públicas e, às vezes, até induzindo-a a ações contraditórias, em especial no campo da formação de professores para educação básica em EaD.

O programa de educação a distância no Estado do Tocantins, segundo Aires (2007), se iniciou em maio de 1993 com o programa Um Salto para o Futuro, mediante a instalação de três telepostos nas cidades de Gurupi, Palmas e Paraíso do Tocantins. Em 1994, foram inaugurados mais 17 telepostos e, em 1995, mais 5, totalizando 25. Em 1993, foram atendidos 600 telealunos, saltando significativamente para 3.000 atendidos, em 1994. Todo o trabalho de coordenação e supervisão era realizado pela Secretaria de Educação por meio da equipe de Projetos Especiais, vinculada à Diretoria de Educação Básica.

Na verdade, Um Salto para o Futuro foi a primeira experiência de educação a distância que se concretizou no Estado do Tocantins e veio pelas mãos do governo federal, fato que por si só não suprime as deficiências dessa realização marcada por uma relação

desigual entre número de telepostos, número de alunos e infraestrutura tecnológica. O grande avanço da educação a distância no Brasil aconteceu em 1996, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a instituiu a EaD como forma de ensino equivalente ao presencial em todos os níveis. O programa Um Salto para o Futuro foi seguido de outras experiências, como a criação de um centro tecnológico no governo Avelino. Mas, no Estado do Tocantins, as políticas se sucedem e se perdem nos fins dos mandatos.

O documento Plano Estadual de Educação (2006-2015), publicado na gestão do governo Marcelo Miranda⁵⁰, traz sinalizações de tecnologias, mídias e ações de educação a distância, tanto na educação básica como na educação superior na formação de professores para educação básica. No item orientações, as instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Educação propõem-se a implementar políticas, sobretudo as que oferecem licenciaturas para a formação de pessoal docente da educação básica, possibilitando a formação adequada para atuar também no ensino especial, na educação de jovens e adultos, na educação a distância e na formação continuada. Destaca ainda a implementação de políticas de incentivo à investigação científica e tecnológica.

O documento recomenda também as políticas públicas de formação de professores da educação básica, os estímulos à produção e à utilização de recursos tecnológicos no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Barreto (2010, p. 1305) complementa que “as metas da SEED são, pois, levar para a escola pública toda a contribuição que os *métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância* podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (grifos da autora).

Considerando que a região Norte, por ter grandes distâncias, é marcada pelas desigualdades no campo educacional, bem como pela ausência de políticas públicas para associar o crescimento econômico a melhorias da qualidade de vida da população, a educação a distância com uso de tecnologias vem sendo convocada para auxiliar na indiscutível eficácia extensiva ao desenvolvimento educacional da população dessa região.

⁵⁰ Governador do Estado do Tocantins (2003-2010), em uma entrevista à Revista Cidade (*on-line*), em 2003, falou a respeito dos principais programas para educação básica no seu governo: o programa ABC da Cidadania, criado pelo governo do Estado, para erradicar o analfabetismo no Tocantins, já atendia uma média de 70 mil jovens e adultos; Escola Ativa, criada com objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas rurais. Com salas multisseriadas, é dada ao aluno possibilidade de ele construir o conhecimento com base na sua experiência de vida, viver um processo de gestão democrática; outro programa o de Correção do Fluxo Escolar destaca-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, além de atender alunos do ensino fundamental, ampliou o atendimento para o ensino médio, atendendo a cerca de 4 mil estudantes, que receberam livros didáticos para a aprendizagem em sala de aula. No Estado, mais de 40 mil jovens e adultos são beneficiados pela modalidade.

O Tocantins tem pela frente o desafio de universalizar a aprendizagem de sua população e preparar-se para incorporar as tecnologias e as novas formas de ensinar e aprender neste milênio.

Nessa direção, com base no exposto, o Plano Estadual de Educação (PEE- 2006-2015), documento do Estado e da SEDUC-TO, se constitui em um instrumento com o qual a Secretaria da Educação cria e desenvolve programas e ações de educação a distância com a finalidade de atender as localidades onde não há condições de se oferecer presencialmente a educação em todos os níveis e modalidades aos tocaninenses. Esses programas devem ser desenvolvidos em parceria com as instituições de ensino superior do Estado.

Nessa lógica e sem perder de vista os horizontes previstos no Plano Estadual de Educação (PPE-2006-2015) SEDUC-TO, as metas a serem alcançadas são:

- I - fomentar programas de formação a distância, com ações para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental e médio, considerando, também, o atendimento às comunidades prisionais, indígenas e do campo;
- II - desenvolver programa de capacitação de pessoal docente para atender à demanda da educação a distância;
- III - produzir e difundir programas de formação profissional a distância, em parceria com empresas, com os serviços nacionais de aprendizagem e com as escolas técnicas federais;
- IV - desenvolver ações para capacitar, com a colaboração da União, em até cinco anos, profissionais da educação para utilização plena dos recursos tecnológicos voltados à programação educacional, de acordo com a demanda;
- V - implantar, com a colaboração da União, em até cinco anos, um Núcleo de Tecnologia Educacional nas sedes das Diretorias Regionais de Ensino, para ser utilizado como centro de orientação para as unidades escolares e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos;
- VI - estabelecer mecanismos e adotar instrumentos seguros de avaliação e acompanhamento dos programas de educação a distância disponibilizada à comunidade tocaninense. (TOCANTINS, 2005-2014, p. 24)

No Plano Estadual de Educação (PEE- 2006-2015), defendem-se as tecnologias e a educação a distância como garantia de amenizar as desigualdades educacionais do Estado. Essa posição parece refletir mais um dever cumprido do poder público em relação à necessidade da inserção da educação tocaninense no universo tecnológico nacional (AIRES, 2007). Nesse entendimento, compreende-se que no documento é visível a concepção instrumental das tecnologias que aparecem como ferramenta complementar da prática pedagógica e não como desencadeadora dos programas e das ações de políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado.

É verdade que o documento sinaliza a preocupação do Estado com as tecnologias e educação a distância, mas a falta de objetividade dos programas em relação à implementação das ações obscurece a busca de padrões educacionais compatíveis com a nova forma de fazer a educação no Estado.

Ao analisar o Plano Estadual de Educação (PEE 2006-2015), percebe-se ainda que as inovações no campo das tecnologias e suas relações com as inovações no campo pedagógico são sinalizadas no documento de maneira muito tímida, principalmente nas ações voltadas para a formação de professores e para educação básica.

Observa-se que o Plano Estadual de Educação (PEE- 2006-2015) aproxima as tecnologias da educação, mas não tem garantido com sucesso sua inclusão nas metodologias de ensino e aprendizagem nas escolas de modo a melhorar o acesso dos alunos aos conhecimentos.

Em 2002, o governo Siqueira Campos, buscando mais uma vez um novo desenho para a UNITINS, reestruturou-a por meio do Decreto Estadual n. 1.672, de 7 de dezembro de 2002. Dessa forma, já reconfigurada no novo modelo de universidade, a UNITINS teria novas competências, como:

Implementar e executar programas educacionais nos seus diversos níveis, desenvolver projetos de tele-ensino, de tele-educação, investigação científica e tecnológica, fomentar a pesquisa, extensão; prestar serviços por meio de parcerias para o desenvolvimento de métodos e processos de educação e capacitação; formação de professores nas modalidades presencial e a distância ou em regime especial e a pós-graduação. Tudo isso para estar em consonância com as demandas do Estado do Tocantins e exercer o papel de apoio ao desenvolvimento da Região Norte (TOCANTINS, 2007, p. 25).

Nesse Decreto, também foi estabelecida a necessidade de se firmarem parcerias com organizações públicas e privadas, nacionais, internacionais. Mas as diretrizes que nortearam esse projeto perduraram por pouco tempo, em vista do mandato do governante ter chegado ao fim.

Um novo governo chegou ao poder, tendo como base aliada o anterior. Ao assumir o governo do Estado do Tocantins, em 2003, Marcelo Miranda elaborou uma nova reestruturação para a UNITINS, por meio do Decreto n. 1.861/03, que recredenciava a Universidade por cinco anos, ou seja, nota-se já no início do novo governo a entrada no jogo de interesses que condicionavam forças externas à academia.

A UNITINS, nessa nova fase, agora denominada de Uma UNITINS Renovada, nome que o governo usava como justificativa diante de novas atribuições dessa instituição.

Diante da abertura que nos fornece a Lei e os apelos da sociedade, é papel da Fundação Universidade do Tocantins – Unitins procurar estabelecer uma política de graduação que possibilite a estruturação de cursos e programas que viabilizem a produção, a organização e a circulação do saber, como produto de uma seleção no interior das culturas dentro da sociedade tocantinense. Diante destes desafios, a Unitins se consolida, autorizada e apoiada pelo Governo do Estado, para organizar a pesquisa, promover o ensino e a formação permanente dos servidores estaduais e do povo tocantinense, com a meta constante de fomentar a melhoria da qualidade de vida da população do Tocantins. A Unitins manteve e manterá seu compromisso com o Estado, enfocando a integração e a democratização do acesso às pesquisas que garantam desenvolvimento ao Tocantins e ao seu povo. Neste sentido, a instituição inseriu em sua estrutura organizacional um setor que tratará especificamente da pesquisa agropecuária e desenvolvimento rural: a UNITINS AGRO. Mas não é só isto, a Unitins continuará oferecendo cursos de graduação, mas de forma inovadora, através dos sistemas telepresencial e de educação a distância. Já está em tramitação no MEC – Ministério da Educação, processo para credenciamento da Unitins como instituição autorizada a oferecer cursos a distância. (MAIA, 2011, p. 153).

É importante observar, portanto, que nesses sucessivos processos de reestruturação, predominavam o fomento e a execução de programas de graduação com prioridade para as políticas públicas de capacitação e formação de professores, pesquisas, investimentos em cursos interfaceados por tecnologias. Essas estratégias atendem os interesses mercantis de parcerias, nem sempre transparentes, e tudo isso em prejuízo da preparação de recursos humanos críticos e comprometidos com as transformações da realidade da sociedade tocantinense.

Dessa forma, o Decreto n. 1.861/03, que redesenhou Uma UNITINS Renovada, recomenda como saída viável para a educação no Estado do Tocantins a expansão de ensino por meio da EaD (TOCANTINS, 2003). E, assim, em meio ao discurso modernizante do governador, a UNITINS, atenta às exigências legais, desde 2002, solicita ao Ministério da Educação os pedidos de credenciamento institucional e autorização para a oferta de 8.000 vagas do curso Normal Superior, na modalidade a distância, para todo o território nacional. Em face disso, em 2004, ocorreu o processo de credenciamento pelo prazo de cinco anos e autorização de funcionamento da Instituição na modalidade a distância pela Portaria MEC n. 2145, de julho de 2004. No art. 3º da referida Portaria, o Ministério da Educação determinou o acompanhamento do primeiro ano da oferta do curso a distância da UNITINS, juntamente com o CEE-TO.

Em 2005, a UNITINS iniciou o projeto de expansão da EaD e adotou a concepção de Uma UNITINS Renovada. Por meio dos órgãos colegiados, debateu e definiu os novos marcos regulatórios no processo de expansão de cursos e determinou não só a execução do projeto de EaD em todo território nacional, embora seu credenciamento tenha sido somente

para o curso normal superior em 2004, como também a pesquisa agropecuária. Vale lembrar que, para tanto, a UNITINS expandiu seus cursos de graduação em todo o território nacional, combinando recursos tecnológicos, como material impresso, teleaulas, interatividade via portal educacional do curso, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e de *web*-aulas (tutoria), vídeo-aulas, *chats* e fóruns. Os alunos interagem com os professores de cada disciplina *on-line*, solucionavam os exercícios, acessavam o material pedagógico de cada disciplina (apostilas gratuitas) e outras atividades complementares (UNITINS, 2007).

Nesse processo de expansão, mesmo com interferência política motivada pela mercantilização dos cursos em EaD, a universidade procurou desenvolver esforços no sentido de formar cidadãos plenos, com poder de decisão e capazes de discernir e participar desse mundo contemporâneo.

Portanto, a UNITINS, uma universidade com autonomia didático-científica, podia criar e organizar cursos de graduação, condição que lhe conferiu credibilidade de iniciar seu programa de expansão na modalidade educação a distância, com a autorização do Conselho Curador, que por meio da Resolução n. 008/05, que aprovou o Processo Seletivo do Concurso Vestibular para o 1º e 2º semestres de 2005. Assim, nesse ano, no primeiro semestre foram implantados os cursos de Administração, Ciências Contábeis - Bacharelado e Normal superior abrangendo dezessete Estados e o Distrito Federal. No segundo semestre desse mesmo ano, foi implantado o curso sequencial em nível superior de Fundamentos e Práticas Judiciárias somente no Estado do Tocantins, com finalidade de qualificar os serventuários da justiça e outros interessados no curso.

Ainda em 2006, o Conselho Curador autorizou a oferta de mais vagas para cursos de Administração e Ciências Contábeis e, por meio da Resolução n. 009, autorizou a criação e a implantação dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, ampliando-se, assim, os cursos para 25 unidades federativas e o Distrito Federal.

Já em 2007, com a Resolução n. 009/07, o Conselho Curador aprovou mais um vestibular para implantação dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia, e a Resolução n. 007/07, o tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema. Além disso, foi aprovado um novo processo seletivo para Pedagogia para atender uma solicitação (calcada no rendimento financeiro) de parcerias interinstitucionais. Com a Resolução n. 006/07, iniciaram-se novas turmas para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social. Com isso, em 2007, a UNITINS se fez presente em 121 municípios tocaninenses e 1.128 municípios das unidades federativas (UNITINS, 2007-2011).

Dessa forma, a UNITINS, em seu processo de expansão por meio da EaD, em 2004/2, estava com 6.715 alunos matriculados nos cursos de graduação; em 2005, eram 21.271 alunos; já em 2006, eram 46.773 alunos; e, em 2007/2, foram contabilizados um total de 101.834 alunos (UNITINS, 2007-2011).

Evidentemente que o modelo neoliberal aplicado no Estado do Tocantins segundo receitas das agências internacionais só favoreceu a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala (BELLONI, 2001), a exemplo da EaD na UNITINS, como aponta a

Tabela 6 – Alunos e cursos em EaD na UNITINS por Estado (2007)

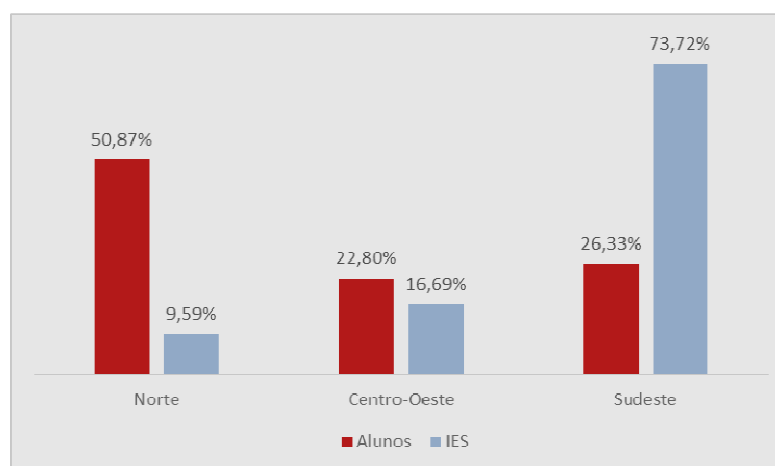
UF	Cidades	Normal Superior	Administração	Ciências contábeis	Serviço Social	Pedagogia	Letras	Matemática	Análise Sist.	Total
AC	15		79	65	221	140	230	12	90	837
AL	7		42	32	251	137	96	17	29	604
AM	13		374	51	531	110	12		106	1.184
AP	2		10	19	100	62	49	11		251
BA	100	175	1.363	451	2.992	834	1.417	328	488	8.048
CE	27	26	304	106	819	25	113	39	65	1.471
DF	1	952	404	100	750	465	281	123	306	2.455
ES	51	62	1.075	282	1.165	510	147	94	181	4.406
GO	62		1.536	573	760	905	442	105	211	4.901
MA	38	251	529	388	910	244	549	119	355	3.094
MG	99	103	1.920	860	2.863	427	476	240	536	7.573
MS	19	428	238	46	459	121	53	117	136	1.273
MT	107	146	1.733	1.457	2.444	348	454	304	934	8.102
PA	59		2.413	1.584	1.861	1.146	640	226	670	8.686
PB	15		468	261	827	28	41	16	232	1.873
PE	27		425	316	1.061	288	119	59	349	2.617
PI	14	15	214	210	803	91	146	24	86	1.589
PR	47		343	233	672	92	157	72	202	1.771
RJ	27	38	424	250	1.149	420	284	72	174	2.811
RN	33	29	503	234	1.763	421	177	52	257	3.436
RO	55	946	602	853	1.146	1.596	525	502	193	6.363
RS	52		823	163	434	266	157	65	277	2.185
SC	51		583	157	334	293	159	61		1.587
SE	4		24		73	26	21		23	169
SP	74	83	891	221	935	1.435	375	187	407	4.534
TO	121	1.521	2.954	2.595	6.518	2.457	1.725	595	1.649	20.014
TOTAL	1.128	5.082	20.274	11.509	31.841	12.887	8.845	3.440	7.956	101.832

Fonte: UNITINS (2007)

Ao examinar a quantidade de alunos da tabela 6, constata-se que, em 2007, o número atingiu mais que o dobro do total de 2006, com uma oferta de 55.061. Isso mostra a expressividade da expansão dos cursos de graduação em EaD da UNITINS nesse ano.

Essa expansão tem significado considerável em termos de acesso ao ensino superior, principalmente para a região Norte, que apresentou o maior número de alunos (37.335), embora essa região tenha o menor número de IES no Brasil (139). Em seguida, vem a região Centro-Oeste com 242 IES, ocupando o terceiro lugar no número de alunos (16.731) matriculados na UNITINS. Já a região Sudeste tem 1.069 IES, portanto com um número maior dessas IES no Brasil, apresenta 19.324 alunos matriculados em cursos de EaD da UNITINS (BRASIL, 2008).

Gráfico 1 – Expansão da EaD da UNITINS no Brasil



Fonte: UNITINS (2008)

Dessa forma, observa-se que, em 2008, a UNITINS continuou mantendo o crescimento no número de matrículas nos cursos de graduação. Os cursos que sobressaíram foram Serviço Social, com 75.667 alunos ingressantes, e o curso de Administração, com 44.599 alunos, representando 58,60% das matrículas no primeiro semestre de 2008. Otimista com os números crescentes de alunos, Guarenghi (2007)⁵¹ explica que, “se nós temos a opção de melhorar a qualidade da educação, formamos os polos de apoio presencial, ótimo, mas não esquecendo que as comunidades mais distantes vão ter que se deslocar e que talvez a opção sejam os centros e salas associadas no seu próprio município”.

⁵¹ Professor Galileu Guarenghi, pró-reitor de graduação da UNITINS, no período 1/2/2001 a 2/4/2009.

Maia (2011, p. 65) fala sobre o entendimento do MEC/SEED:

A criação de “centros associados” a polos de apoio presencial é uma forma de contornar a regulação vigente. Estes locais não passariam por visitas *in loco* de credenciamento pelo MEC. Tais locais não possuíam as condições definidas para o polo de apoio presencial, precarizando o atendimento ao aluno, que frequentaria o “centro associado”, sem biblioteca, sem laboratório de informática, e somente se dirigiria ao polo para uma prova semestral obrigatória. Por esta razão, consideramos que qualquer atendimento ao estudante fora dos polos de apoio presencial regulares perante o MEC configura irregularidade administrativa.

De acordo com dados do Inep/MEC, em 2008, a UNITINS chegou ao surpreendente patamar de 205.244 alunos matriculados no primeiro semestre. Em 2009, a UNITINS ainda continuava presente em todos os Estados brasileiros, interligada à rede de educação a distância por meio de parcerias interinstitucionais como UNIVALI, FAEL e a EADCON, agora sob nova forma de gestão e uma cultura de adequação ao mercado.

Com base nessas condições, Fernando José Spanhol (2007), consultor do MEC, ressaltou que a expansão dos cursos de graduação da UNITINS foi espantosa. No projeto inicial, na época da autorização do MEC, não estava previsto esse avanço, a Instituição naquele momento apresentou condições favoráveis para atender apenas aquele número de vagas que foram autorizadas.

No que se refere ao movimento de expansão da educação superior da UNITINS, Falcão⁵² (2007, s/p) justifica que

A UNITINS se firma na formação de alunos de graduação e pós-graduação, na modalidade EaD, não só no Estado do Tocantins, mais no país inteiro. No mês de novembro (2007), foi realizado o II Simpósio Internacional de EaD na UNITINS, esse evento foi transmitido para mais de 2.400 municípios brasileiros ao vivo pelo sistema EADCON/UNITINS, com a participação de mais de 50.000 pessoas. Segundo o reitor na EaD, o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar da disciplina, incentivando a pesquisa científica.

A ideia do Reitor é compartilhada com o governador Marcelo Miranda (PMDB) que disse, também, que o Tocantins atingiu, por meio do ensino a distância, a casa dos 100.000 alunos.

⁵² Humberto Falcão foi reitor da Fundação Universidade do Tocantins no período 22/9/2005 a 7/5/2009.

Este modelo tem se mostrado um poderoso instrumento de inclusão social para região com o nosso perfil. Marcelo Miranda acrescentou ainda que o Tocantins vive um momento excelente nesse setor e que governante e sociedade podem expandir essa rede geradora de ensino [...]. (MIRANDA, 2007, s/p.).

É interessante observar que o Estado do Tocantins, mesmo sutilmente, parece sempre atento ao desenvolvimento concretizado nas parcerias públicas e empresas privadas, nacionais e internacionais. Nesse caso, na UNITINS, “[...] a EaD é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior [...]” (CHAVES, 2010, p. 496).

De fato a UNITINS conseguiu conquistar o mercado educacional a distância no Brasil, contudo teve seus objetivos frustrados pela intervenção do MEC, quando planejava entrar no mercado internacional para implementar essa modalidade de educação.

E, assim, em meio à contradição estatutária do público-privado, da interferência das políticas de governo e dos interesses dos grupos gestores, observa-se que a expansão desordenada da formação de professores em EaD na UNITINS conseguiu em parte melhorar a democratização do acesso à educação superior na formação de professores, mas acabou entrando em contradição com as diretrizes políticas do MEC, o que provocou seu descredenciamento em 2009.

4.4 Plano e programa de expansão das políticas públicas para formação de professores a distância no contexto público e privado

Segundo Freitas (2007), a configuração da formação de professores no País responde ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito da reforma do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Esse contexto de formação caracteriza-se pela diversificação e pela flexibilização da criação e da oferta de cursos de formação Normal Superior, Pedagogia e das licenciaturas presenciais e a distância, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior no Brasil.

A expansão desenfreada dos cursos de licenciaturas, além do Normal Superior e Pedagogia, se deu principalmente nas instituições privadas. No Estado do Tocantins, essa política nacional repercutiu pelo formato como se implementou na formação de professores para educação básica a distância.

Ao analisar ações, programas e projetos de expansão desenvolvidos pela UNITINS para formação de professores, um dos primeiros projetos nesse segmento foi o programa de formação de professores em exercício, denominado de Licenciaturas Parceladas ou Licenciaturas em Regime Especial, oferecido nos períodos de férias e se expandiu por todo Estado. Iniciou-se em 1998, por meio de parceria efetuada via convênio n. 118/98, firmado entre a SEDUC-TO e a UNITINS. Esse projeto tinha o propósito de profissionalizar 1.360 professores leigos, já atuando na sala de aula. Esse total correspondia apenas a 10% da demanda em todo Estado do Tocantins.

De acordo com o projeto pedagógico dos cursos, os cursos propostos pela UNITINS em convênio com a SEDUC-TO estavam em conformidade com o art. 44 da LDB n. 9394/96, dirigindo-se predominantemente aos seguintes objetivos:

- criação de ações de formação que visam a dar resposta às necessidades concretas dos formandos;
- oferta de formação intrinsecamente ligada à realidade da atividade docente nas unidades escolares tocantinenses;
- promoção do aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores da educação básica (UNITINS, 1998).

Essa modalidade de licenciatura contempla as emergências de qualidade e de atualização científica na abordagem dos conteúdos de ensino na atividade docente. A UNITINS, ao oferecer cursos de licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, nos *campi* universitários situados em dez localidades do Estado, vê-se em condições de iniciar essa modalidade de cursos de licenciatura em Regime Especial para professores da rede pública do Estado do Tocantins. E assim os *campi* universitários da Fundação Universidade do Tocantins têm autonomia para projetar suas redes curriculares com as especificidades regionais contextualizadas de educação e de ensino para garantir as condições de acesso à formação de qualidade.

As licenciaturas Biologia, Física, Geografia, História, Letras e suas habitações (língua portuguesa e língua inglesa), Matemática, Normal Superior e Pedagogia foram oferecidas em várias cidades do Estado, ou seja, em municípios em que havia *campi* como Araguaína, Arraias, Colinas do Tocantins Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema, Palmas, Paraíso do Tocantins, Tocantinópolis, Araguatins e Porto Nacional. Em lugares onde não havia *campi* da UNITINS, as aulas eram ministradas nas escolas da rede estadual de ensino.

No primeiro desenho da expansão, os convênios foram estabelecidos de forma a refletir a relação público-pública, mas na verdade, eram exercícios da “parceria” público-privada que se implantava naquele período na UNITINS. Posteriormente, outros convênios foram estabelecidos com instituições públicas e privadas, como o convênio com AMPIP (Associação Municipal do bico do Papagaio) para formação de professores da educação básica da rede municipal de ensino, com a Secretaria Municipal de Educação de Palmas, (SEMEDE) também para prestação de serviços educacionais como formação de professores da educação básica da rede municipal e com outras secretarias de governo para executar trabalho de formação em outras áreas.

O grande desafio desse programa era atender os professores das redes públicas estadual e municipal de localidades de difícil acesso a bens de serviços, principalmente a educação superior formação de professores. Além dessa experiência, em 1999, a UNITINS implantou, para começar a funcionar em 2000, os centros de formação de professores, em consonância com LDB, que refletia as tendências nacionais sobre a formação de professores para educação básica.

Os CEFOPES deveriam oferecer cursos de licenciatura em regime especial de formação inicial para atuação nas áreas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e para outros campos profissionais da educação. Seriam também oferecidos cursos em Regime Especial para professores leigos que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental; 5ª e 8ª série e para o ensino médio da rede pública estadual e municipal. Outro eixo a implementar seria o da formação continuada para capacitação, atualização e aperfeiçoamento de docentes, contemplada a pós-graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, complementação pedagógica e pesquisas educacionais (UNITINS, 1999).

Dessa forma, observa-se que a efetivação desse propósito garantiu à universidade tempo-espço em que a formação dos profissionais da educação era o objeto central. Assim, os CEFOPES tinham a finalidade de assegurar o desenvolvimento de programas, projetos e ações à formação docente inicial e continuada das redes pública estadual e municipal de ensino, além de coordenar as políticas públicas de atualização dos professores na universidade, por meio de programas de pós-graduação.

No que se refere aos projetos de licenciaturas em Regime Especial para professores da educação básica, Libâneo (2005) adverte que esses projetos se confrontam com os projetos da sociedade neoliberal, que investem tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo em que desqualificam a escola e os professores.

Nesse contexto, o que estava em curso eram as questões que sinalizavam a escassez de professores para atuar na educação básica. Por isso a expansão da formação de professores em serviço como política pública permanente e não passageira constituía nas condições atuais a continuidade dessa formação.

Na metade de 2000, começaram-se as discussões sobre a criação e a implantação do curso Normal Superior – séries iniciais do ensino fundamental, em meio a um contexto conturbado, em vista das constantes alterações legais que punham em risco constante a autonomia da Universidade, as lutas pela gratuidade do ensino e a criação da Universidade federal. Naquele momento, a solução apontada era a implantação do sistema telepresencial para a implementação do curso Normal Superior no Estado do Tocantins na UNITINS. Essa ação efetivou a criação do primeiro projeto de educação a distância para formação de professores da rede pública na educação básica no Estado do Tocantins. Mas ao contrário do que pregava o discurso oficial, alunos do ensino médio também participaram desse projeto.

Para implementar a oferta do curso Normal Superior telepresencial, a UNITINS fez parcerias com o governo do Estado por meio da SEDUC-TO, a TV Palmas e com a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON). O discurso recorrente desse projeto era formar professores que estavam na sala de aula da educação básica trabalhando sem titulação em formação superior em todo Estado do Tocantins.

Embora o projeto recorresse sistematicamente ao discurso da necessidade de capacitação e titulação dos professores que atuavam na Educação Básica, sem dúvida ocorreu a abertura de vagas a todos os concluintes do ensino médio ou equivalente, independentemente de estarem atuando ou não como professores. Isso implica que as motivações dos parceiros UNITINS e EDUCON, naquele momento, extrapolavam o interesse de atendimento às políticas públicas, mas visavam, prioritariamente, a ocupar um espaço no cenário educacional a partir das estratégias e lógicas do mercado (EULLER; PRETTO, 2008).

No que se refere ao projeto de formação de professores em EaD, Guarenghi (2007) comenta que “não tivemos restrição dos professores do presencial (ensino) em relação à EAD na UNITINS”. Mas afinal era esse o objetivo da UNITINS, pois a concepção e a elaboração do projeto pedagógico do curso Normal Superior não foram discutidas com a comunidade docente. Estava prevista no contrato de parceria EDUCON/UNITINS a responsabilidade da EDUCON no sentido de elaborar o projeto, bem como o material didático e dar capacitação aos professores para trabalhar no referido curso.

Embora o projeto telepresencial fosse destinado à formação de professores da rede pública pela UNITINS, desde o início foi objeto de negociação vinculada diretamente à Reitoria e não a um *lócus* de formação de professores. Essa nova concepção de curso sequer foi debatida pelos fóruns acadêmicos.

Dessa forma, em fevereiro de 2001, foi realizado o primeiro processo seletivo para o curso Normal Superior com 4.040 vagas. No segundo semestre do mesmo ano, a UNITINS lançou um segundo edital para mais 10.160 vagas, totalizando, assim, num único ano, 14.200 vagas distribuídas em 121 dos 139 municípios do Estado do Tocantins.

Conforme o documento da parceria UNITINS/EADCON para modalidade de educação telepresencial, inicialmente à UNITINS caberia contratar o corpo docente para pensar e planejar a oferta do curso, avaliar e certificar; já a EADCON deveria cuidar da logística, ou seja, da administração financeira em geral (inclusive da comercialização dos cursos), da contratação e da capacitação dos tutores; enquanto a SEDUC-TO forneceria as salas de aula das escolas públicas nos municípios em que o curso estava sendo oferecido; e a TV Palmas ficaria responsável pela infraestrutura para a transmissão das teleaulas e pela capacitação dos professores para a atuação nos estúdios de TV. Em algum momento, por alguma motivação, houve parceiros como a Secretaria Estadual de Educação e a TV Palmas que reduzissem suas participações no grupo, ficando a administração e a oferta do curso sob a responsabilidade apenas da UNITINS e da EADCON que, posteriormente, redistribuíram as atribuições.

Em 2003, ocorreu, por meio do Decreto estadual n. 1.841, de 4 de setembro, o reconhecimento do curso Normal Superior para as séries iniciais do ensino fundamental, sendo elogiado pelo CEE-TO em seu relatório em 2002, que enfatizou que tal projeto inovou o “uso integrado de sistemas tecnológicos e didáticos para viabilizar a interatividade no processo ensino-aprendizagem, para o atendimento das demandas socioculturais e educacionais da região e para a formação de professores leigos nas zonas urbanas e rurais do estado” (UNITINS, 2007a, s/p).

A fim de avaliar o projeto pedagógico do curso Normal Superior telepresencial, já no contexto da nova universidade federal, a SESu/MEC designou uma comissão que, após verificação *in loco* e análise apurada do projeto pedagógico do curso, concluiu que, seja a concepção do currículo, a metodologia de ensino ali contida, a qualificação do corpo docente, assim como a qualidade do material (material impresso, livro-texto e aulas expositivas via televisão) estavam de acordo com os princípios estabelecidos pelo MEC. Destaque-se que, do total da carga horária de ensino, 34% provêm de teleaulas (768), 29%

de atividades presenciais do professor (avaliações, estágios e tutoria) e 37% de autoestudo (1.044) horas. Nesse processo regulatório de avaliação, foram apontadas apenas melhorias na infraestrutura tecnológica, adequação exigida pelos padrões de EaD (UNITINS, 2007). Além dessas observações no campo da educação a distância, a Universidade também foi enquadrada em uma nova configuração político-neoliberal.

O programa de licenciaturas e formação de professores nos cursos Normal Superior e Pedagogia a distância na UNITINS atende aos preceitos da LDB 9394/96 no que se refere à formação de professores, integra as diferentes mídias, além de atender ao desenvolvimento de distintas metodologias de acordo com as políticas, necessidades e possibilidades de acesso e uso pelos alunos e professores.

Embora essas experiências em EaD atendam situações muito diferenciadas, é preciso atentar para a importância da educação em uma sociedade em pleno desenvolvimento como a sociedade brasileira. Pimenta (2005) adverte que algumas pesquisas têm revelado resultados de práticas nessa modalidade que podem empobrecer significativamente a qualidade da aprendizagem, operando nova forma de exclusão social pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade. No mercado competitivo, por exemplo, esses professores terão reduzidas suas oportunidades de inserção no trabalho.

Logo, tomando como base a articulação do público e do privado no espaço de atuação da UNITINS, a partir da implementação das políticas públicas de formação de professores em EaD com uso de tecnologias, percebe-se, no processo de ajuste neoliberal dessa Universidade, que a educação, em especial nesse nível de formação, tem se transformado em um setor extremamente lucrativo para o Estado do Tocantins.

Para falar do discurso do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS sobre as diretrizes políticas para EaD, tem-se de considerar como ponto de partida os discursos produzidos à luz de embates dos interesses. Ou seja, no caso da UNITINS, é necessário, primeiramente, compreender a motivação que levou a Universidade a adotar EaD e como ela foi implementada.

4.5 Discurso documental do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS

Depois do cumprimento das metas estabelecidas com a SEDUC-TO para a formação de professores para educação básica, ou seja, a oferta das licenciaturas parceladas e da modalidade telepresencial, a UNITINS, com as credenciais calcadas nessas experiências inovadoras em especial com o modelo telepresencial, pleiteou junto ao MEC

o credenciamento para oferta de curso de graduação em educação a distância. O discurso do MEC opera conforme referenciado na Portaria/MEC n. 2.145/04. De acordo com os princípios estabelecidos para o credenciamento, os cursos de graduação em EaD deveriam iniciar apenas com 6.000 vagas e não 8.000 vagas como foi solicitado (recomendação da comissão SESu/MEC) no Estado, regiões circunvizinhas e Estados em que a universidade tinha parcerias já estabelecidas e com condições para instalações de polos presenciais. Não se pode deixar de mencionar que o interesse do Estado do Tocantins e da gestão da Universidade na época, conforme referência documental, era inserir a educação a distância e as novas tecnologias da informação e da comunicação como instrumentos voltados para a construção de uma universidade justa e igualitária.

Em se tratando das políticas públicas voltadas para formação de professores para educação básica em EaD, o discurso ilusório divulgado pelas ações de políticas públicas era no sentido de se efetivar a “democratização” via modalidade a distância, bem como a “inclusão social”. Logo se vê nesse confortável discurso que se escamoteia e se mantém em campo o interesse em conquistar o mercado educacional ao mesmo tempo em que se negligencia a qualidade e o direito à qualidade na educação (SILVA, 2009).

Desse modo, a formação de professores continua ocupando um espaço marginal nos programas de políticas públicas do Estado do Tocantins, embora o discurso estratégico inicial fosse a oferta de cursos para formação de professores da rede pública, o que de fato poderia contribuir para a política nacional de formação de professores da educação básica, conforme determina o Plano Nacional da Educação – Lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001). Porém a UNITINS, atendendo os apelos da demanda, foi diversificando a oferta de cursos a distância, buscando, com isso, intencionalmente conquistar novos espaços de exploração econômica.

Nesse sentido, vale ressaltar que as ações de políticas públicas em educação do MEC têm se pautado em programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício e a distância, em cooperação com os sistemas de ensino estadual e municipal (FREITAS, 2007).

No entanto para os autores Maia (2011), Euler e Pretto (2008), os discursos da UNITINS e seus parceiros, por exemplo, a EADCON, naquele momento, extrapolavam o interesse de atendimento às políticas públicas de formação de professores telepresencial. Visavam, prioritariamente, a ocupar um espaço no cenário educacional a partir das estratégias e lógicas do mercado, a tal ponto de a UNITINS romper os limites definidos no credenciamento pelo MEC, tanto em sua atuação geográfica, como na criação *ad*

referendum de novos cursos na modalidade a distância, para todo território nacional e por que não internacional, já que faltavam supervisão e regulação do MEC.

Todavia o discurso hábil do Estado para justificar a configuração de Uma UNITINS Renovada para a oferta de cursos de formação de professores em EaD, com uso de tecnologias da informação e da comunicação em uma perspectiva nacional, era a capacidade que essa modalidade de educação tem de “gerar oportunidades para milhões de jovens que ainda não foram inseridos nas escolas presenciais” (MIRANDA, 2007, p. 25).

Moraes (2010, p. introdução) coloca que

A evolução das tecnologias conduz essa modalidade de educação a um novo estágio de desenvolvimento, uma vez que suas ferramentas potencializam a comunicação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes do conhecimento.

Nestes tempos de profundas mudanças na sociedade, com reforma do Estado e da educação em seus diferentes níveis e modalidades, as instituições de ensino superior enfrentam dilemas sociais e econômicos, de ordem externa e interna, como também jogos de poder e força que as obrigam a delinear seus modelos de gerenciamento, assumindo lógicas do setor privado ao que tradicionalmente se constituiu como da esfera pública.

Tanto é assim que se vê, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUÍ, 2003). Enfim, a universidade é desafiada ao mesmo tempo pelo Estado e pela sociedade no que diz respeito à educação a distância. As mudanças estruturais que afetam hoje essa universidade também provocam novas redefinições nas políticas públicas de formação de professores (PIMENTEL, 2010).

4.5.1 A formação de professores a distância no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e no projeto político-institucional (PPI)

O marco legal que, hoje, estabelece a regulação, a supervisão e a avaliação das instituições de ensino superior é o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Ele dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior formação de professores e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O PDI 2005-2010 é um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe; às estratégias e às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações; à sua

estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico-Institucional (PPI 2005-2010); e às suas atividades acadêmicas observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2007).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2005-2010) atende a observância dos dispositivos legais, destacando-se: Lei n. 9.394/96 (LDB), Decreto n. 5.773/06, Lei n. 10.861/04. Conforme as diretrizes fornecidas pelo MEC, a construção desse documento deve fundamentar-se nas análises das categorias presentes no referencial teórico e no confronto com a realidade empírica da universidade.

A obrigatoriedade do Plano de Desenvolvimento Institucional se justifica nas universidades em vista as influências que elas vêm, ao longo dos tempos, da economia na educação, da diversificação da clientela em busca de ensino superior formação de professores e das mudanças constantes do mercado de trabalho.

Dessa forma, o Plano de Desenvolvimento Institucional para credenciamento das IES passou a ter maior importância a partir de 2002, com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que exigia um PDI de no mínimo cinco anos, com maiores detalhes políticos, institucionais e administrativos. Caso contrário as universidades sofreriam restrições em suas atividades. Mas foi mesmo a partir da Lei n. 10.861, de 2004, que se instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que o Ministério de Educação (MEC) constatou a necessidade de incluir o PDI como parte do processo avaliativo das IESs. Assim, tanto para credenciamento como para o credenciamento, é considerado para fins regulatórios o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

O projeto principal de uma IES é o Plano Desenvolvimento, que, articulado com o Plano Político-Institucional (PPI), deve apresentar a forma como a IES pretende desenvolver e concretizar seu projeto educacional. Nesse sentido, o PDI 2005-2010 da UNITINS contempla, entre outras questões, a preocupação com a responsabilidade social, políticas de inclusão e com o desenvolvimento social científico, tecnológico e cultural do Tocantins e do Brasil, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apoia na racionalização e na eficiência administrativa.

Dessa forma, a macro-organização sistêmico-administrativa da UNITINS embasa-se em documento-matriz, desde o PDI 2001-2005, sendo:

- Da Constituição Federal de 1988, seção I do capítulo II, ao focalizar a Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

▪ Da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, tem-se:

Art. 1º. A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, as universidades são asseguradas, sem prejuízo de outras as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previsto nesta lei, obedecendo às normativas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]

A UNITINS procurou estabelecer, ao longo dos anos, políticas e práticas institucionais relacionadas com objetivos centrais da instituição voltados para formação de recursos humanos com elevados padrões de qualidade, regendo-se também pelo Art. 43 da Lei 9.394/96.

Para tanto, o PDI 2005-2010 da UNITINS tem, em sua estrutura, tanto material, como digital-virtual condições necessárias para o atendimento da formação de professores a distância, telessalas, salas de interação-interatividade, estúdios televisivos para transmissão de cursos por satélite. Além disso, conforme o PDI 2005-2010, a instituição expandiu suas parcerias público-privadas com o objetivo de ampliar sua rede de atuação e de comprometimento com o desenvolvimento do Estado e da região. Para Mancebo (2004, p. 848), “A privatização e a constituição do setor público não estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio”.

No PDI 2005-2010, a missão da UNITINS é produzir e difundir conhecimento social, científico, tecnológico e cultural. Essa perspectiva talvez explique o quanto é reveladora a intenção da universidade de formar profissionais em consonância com as diretrizes do mercado, embora o documento aponte a preocupação em articular uma formação de base humanista com o fortalecimento da condição do cidadão na sociedade tocantinense.

Assim, em relação à formação de professores a distância com uso de tecnologia, o PDI 2005-2010 faz referência às licenciaturas parceladas e ao Normal Superior. O documento destaca que a EaD, nesse período, tornou-se eixo de implantação permanente

na UNITINS. Mesmo a retórica neoliberal tendo insistido em reforçar a ideia da expansão EaD na UNITINS como necessária em vista do quantitativo de professores leigos no Estado, não há referência a programas e projetos de políticas públicas de formação de professores a distância no referido PDI. Vale ressaltar que a formação em EaD tem sido um desafio na busca de uma prática social transformadora, cuja relevância pode ser observada nos dados (registrados nos diversos documentos pesquisados) desse trabalho em EaD para as políticas públicas voltadas para a melhoria da educação no Estado do Tocantins e no Brasil como previsto na legislação.

Nessa perspectiva, o PDI 2005-2010 da UNITINS tem o discurso de que busca o pensar reflexivo sobre concepção de educação crítico-reflexiva e emancipadora, por meio de relações que se estabelecem em ambiente democrático, no qual as categorias que constituem o meio educacional possam ser ouvidas, percebidas e consideradas na construção de um padrão de qualidade de ensino desejado. Identifica-se como um instrumento de ação político-pedagógica. Enquanto construção textual, o PDI ilumina e direciona o PDI, explicitando a base e dimensões teórico-analíticas do fazer pedagógico da UNITINS (UNITINS, 2007-2011).

No entanto o PDI 2001-2005 e 2005-2010 e o PPI 2007-2011 não deixam claro o processo de reforma educacional vivido pela UNITINS no período do credenciamento para formar professores em EaD. O discurso político da instituição, conforme o documento em análise, apresenta os mesmos problemas que caracterizavam a educação básica em todo país: a falta de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores e a educação a distância representam uma perspectiva de solução solidária e igualitária que vem compensar a escassez de cursos superiores nas mais diferentes e longínquas regiões do Estado e do Brasil. Nessa justificativa, cabe uma reflexão mais ampla sobre o papel do Estado e dos agentes sociais da UNITINS: na gestão das políticas públicas de formação de professores em EaD, na transparência das decisões e no estabelecimento de novas parcerias.

Desse modo, é interessante entender educação a distância e sua implementação na UNITINS sem deixar de levar em consideração que, no processo de formação e qualificação do professor, o campo das tecnologias incorpora, em muitas circunstâncias, em sua relação com campo da educação, um papel hegemônico e por vezes contraditório.

Em função do reforço de mercantilização crescente da educação a distância com a expansão de curso, telessalas e Centros Associados (CAs), poderá ocorrer um desequilíbrio entre a presença física e a virtual, provavelmente com a predominância da presença do

virtual. Para Demo (2003, p. 83), a exigência para a aprendizagem é pesquisar e elaborar textos [...], o que se pode fazer em casa, [...] desde que não se percam a orientação e avaliação do professor”. No caso da UNITINS, era provável o risco de precarização da relação pedagógica no processo ensino e aprendizagem devido à falta de acompanhamento dos alunos nas telessalas e CAs.

Como demonstram o PDI 2005-2010 e o PPI 2007-2011 da UNITINS, as políticas públicas educacionais para formação de professores a distância apontam para os investimentos maciços nas tecnologias da informação e da comunicação e se centram na expansão da formação a sua utilização.

4.5.2 Justificativa da preferência pela EaD para a formação de professores

O documento PDI 2005-2010 da UNITINS afirma que o desenvolvimento acelerado da dinâmica de produção do conhecimento reconfigura as estruturas produtivas e as formas de relações sociais no mundo contemporâneo. A inserção da universidade nesse contexto se dá nas práticas constantes de mediação do conhecimento na sociedade em mudança.

Nessa direção, é relevante destacar as considerações de Maia (2011), Aires (2007), Euler e Pretto (2008), quando afirmam as constantes reestruturações da Universidade, ora como fundação pública, ora como autarquia, ora como fundação aberta ao capital privado, e sinalizam para o evidente atrelamento das políticas públicas de formação de professores da Fundação Universidade do Tocantins com a reforma do Estado brasileiro em curso. Considerando essa lógica, entende-se que o início da oferta de cursos na modalidade educação a distância esteve consoante com a agenda neoliberal adotada pelo governo estadual. Conforme Maia (2011), um governo afinado com as políticas públicas neoliberais e um grande poder do Estado em propor e implementar as reformas para o ensino superior formação de professores para educação básica no Estado do Tocantins. Nesse processo, materializou-se a estruturação e a oferta de cursos de formação de professores para educação básica a distância, e o Normal Superior na modalidade telepresencial foi o primeiro curso a dar resposta para formação de mão de obra para o mercado profissional do Estado.

Essas mudanças e inovação substanciais no campo da educação superior formação de professores são justificadas por dois segmentos de atores sociais que ocupavam diferentes funções no cenário político-acadêmico da UNITINS. Assim, existia na

universidade, segundo Aires (2007): um primeiro grupo de atores sociais que, desde o início do processo de criação da universidade, trabalhava em prol da construção de uma universidade pública e autônoma; um segundo grupo de atores sociais que propugnava pela supressão da exclusividade do Estado na manutenção da UNITINS. Esse grupo de atores sociais assumiu as tecnologias da informação e da comunicação como instrumento e meio de modernizar o Estado do Tocantins para sua inserção em outro patamar de desenvolvimento. Logo “essa ascensão, somente seria possível, para eles se a agenda de associação com a esfera privada, já prescrita, ocorresse” (AIRES 2007, p. 157). O Normal Superior na modalidade telepresencial buscou novos referenciais para a implantação de novos formatos de acesso aos cursos superiores na modalidade a distância, pelo estabelecimento de contrato com empresa privada e com suporte das tecnologias da informação e comunicação.

Desde que a Lei n. 872/96 extinguiu o modelo autárquico e a Lei n. 874/96 autorizou o poder Executivo na condição de constituidor a promover a instituição de uma “fundação pública de direito, o governo do Estado mesmo sutilmente tem incentivado “grupos empresariais cortejarem” (AIRES, 2007) a UNITINS em função da possibilidade de expandir as fronteiras do lucro, com a implantação de cursos e núcleos de produção com impactos para as regiões do Estado.

O PDI 1998-2002 justifica que o modelo da UNITINS, desde seu início, não foi para desobrigar o Estado de sua presença no ensino superior, mas de estabelecer e somar recursos em favor da UNITINS por meio de parcerias e inclusive gerados por ela mesma. Dessa forma, longe de pensar a formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologia da informação e da comunicação como uma construção coletiva, estrategicamente políticos e gestores escolheram a EaD, em especial, para “programas de certificação em larga escala, o que significa, indubitavelmente, a homogeneização dos processos de formação de professores e sua submissão às leis do mercado” (EULER; PRETTO, 2008, p. 679).

Com o estabelecimento de novos marcos regulatórios na UNITINS, a expansão desenfreada da EaD provocou questionamentos que acabaram em um processo de descredenciamento da universidade.

4.5.3 As contradições da instituição pública de direito privado e a crise aprovada pelo descredenciamento da universidade em 2009

Desde a reforma do Estado e da educação superior nos anos 1990 e posterior promulgação da LDB n. 9.394/96, as universidades brasileiras já passaram por várias mudanças nomeadamente nas políticas públicas. E, como não poderia deixar de ser, no Estado do Tocantins, essas reformas foram gradativamente implantadas por meio da redução dos recursos financeiros para custear a Fundação Universidade do Tocantins. Em decorrência disso, a UNITINS em seu isolamento vivenciou um árduo processo de busca desses recursos junto a fontes públicas e privadas, de prestação de serviços a órgãos governamentais e de realização de consultorias a empresas, e implantou a cobrança de mensalidades nos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e de extensão.

Vivenciando tal lógica, a universidade justifica a busca de parcerias na iniciativa privada para que pudesse dar continuidade às suas atividades universitárias principalmente no campo da formação de professores para a educação básica, considerando ser sua maior expertise. E, foi nesse contexto, que surgiu o curso Normal Superior (CNS) na modalidade telepresencial. É verdade não houve um debate interno sobre as implicações dessas opções, pois, em 2000, era notório o descompasso na relação professores e universidade devido a tantos conflitos e incertezas motivados, principalmente, pelo desgaste em face de várias lutas travadas com governo estadual, para quem “autonomia universitária era uma expressão aparentemente vazia de significado, mas repleta de intencionalidades” (EULER; PRETTO, 2007, p. 15).

No discurso político dos agentes sociais do Estado e da UNITINS, havia sinalizações de artifícios afinados com a lógica do projeto neoliberal para uma nova universidade a distância. Nesses discursos, alguns pontos ficaram claros, como a evidência de mecanismos de controle, reforço da produção da instituição dentro de um processo de mercantilização da educação.

Nessa nova reconfiguração da UNITINS, foram constatadas políticas públicas educacionais frágeis e gestadas em um contexto marcado por contradição em uma universidade “pública, sem ser estatal, e de direito privado sem ser particular”, mesmo com uma missão de formar cidadãos críticos, qualificando-os para o mundo do trabalho em uma sociedade globalizada em processo de transformação. Nesse sentido, percebe-se a atuação

do público privado no interesse de lucro econômico “disfarçado de lucro social” (AIRES, 2007).

Em se tratando da contradição pública privada nas políticas públicas da UNITINS, Pires (1997, p. 87) adverte que princípio da contradição, presente nessa lógica, indica que, “para pensar a realidade, é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade [...]”.

Assim, compreendendo que as relações de forças em jogo não são estáticas e estão em constantes transformações, as contradições vão adquirindo contornos peculiarmente intensos, com o desenvolvimento do projeto de EaD na UNITINS. Já no início, o discurso da UNITINS e da EDUCON, para justificar a reconfiguração da UNITINS para a oferta de cursos telepresenciais e a distância, embasava-se na promoção da inclusão e do acesso à formação de professores para educação básica da rede pública de ensino. Mas a oferta em nível superior foi disponibilizada fora desse perfil para outros milhares de pessoas das mais diversas localidades brasileiras. Por isso esse discurso não foi plenamente aceito por parte da comunidade acadêmica, pois se acreditava haver no ar a ideia de transformar a UNITINS em uma *organização social* e, com isso, mercantilizar a educação por meio de cobrança de mensalidades aos alunos.

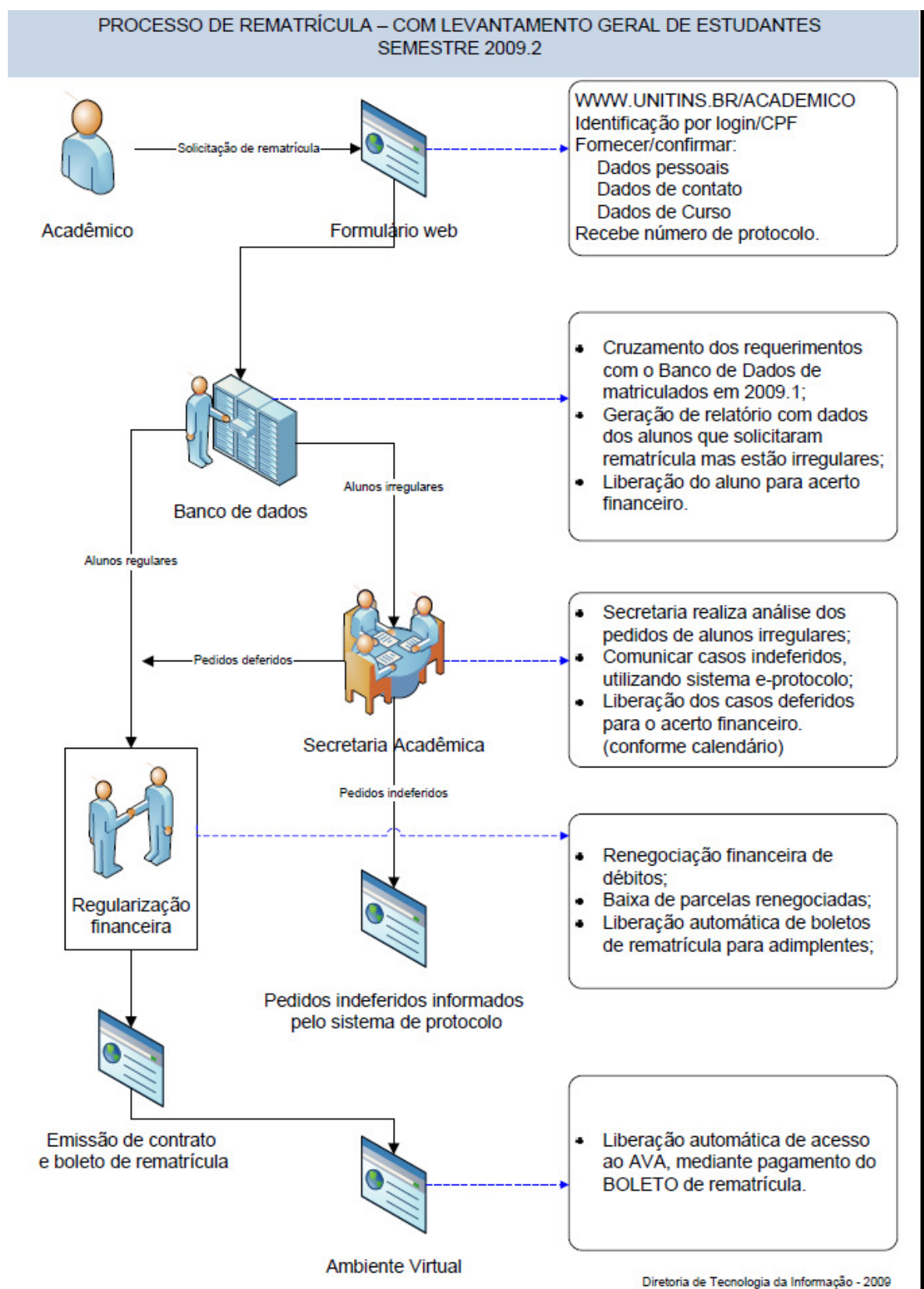
Para Chaves (2010, p. 482), “A privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social-educacional, [...]”. A tese é de que o sistema de ensino superior na formação de professores deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Com isso, as políticas públicas em educação se transformam em mercadoria abdicando de ser um direito social.

Dando curso a essas políticas, a instituição pública de direito privado UNITINS é credenciada para o Curso Normal Superior posteriormente. Aliada a grupos associados privados, construía uma rota para se tornar uma megauniversidade no cenário brasileiro, determinadamente voltada para a educação a distância. Assim, fez-se valer das suas prerrogativas de autonomia, criou *ad referendum* outros cursos na modalidade a distância, passando a ofertá-los em todo o país, contrariando os princípios acordados no processo de credenciamento.

De fato, o contrato de parceria firmado entre EADUCON e a UNITINS indicava contradições. Inicialmente, essa instituição financeira ocupava-se fundamentalmente da estrutura física e do apoio tecnológico, mas, com a expansão acelerada dos cursos de

graduação a distância, especialmente formação de professores, a EADUCON passou a ter poder de gestão político-financeira na instituição, entendido pelo MEC como terceirização dos serviços educacionais, prerrogativas dadas a UNITINS pelo ato do credenciamento para EaD. Na tal terceirização, a EADCON comercializava cursos e cobrava mensalidades dos alunos (conforme pode ser observado no processo de matrícula 2009-2), violando os princípios legais do credenciamento e da Constituição Federal, conforme seu art. 206, inciso IV, que fala da gratuidade do ensino público em instituições oficiais.

Figura 1 – Processo de rematrícula dos alunos em cursos EaD da UNITINS no Brasil (2009)



Fonte: Diretoria de Tecnologia da Informação (2009)

Assim, os termos de cooperação com organizações, associações e instituições estaduais, nacionais e internacionais ampliavam o espectro de atuação da UNITINS, entretanto com a visibilidade e crédito que não lhe foi conferido. Dessa forma, foi necessário que a reação dos organismos reguladores da educação brasileira intervissem na UNITINS para se evitar a continuidade da mercantilização da educação.

O momento de crise com o descredenciamento e exposição nacional de suas fraturas internas foi vivenciado no segundo semestre de 2008 e todo ano de 2009. Excepcionalmente, com a intervenção do MEC, foi possível ver a partir dali que de fato havia necessidade de maior regulação e supervisão, para que a universidade não incidisse no risco de precarizar a ação pedagógica dos professores, garantindo, assim, padrão mínimo de qualidade exigido pelos referenciais de qualidades da educação superior a distância.

Em verdade, os fatos desencadeados na UNITINS, no período do descredenciamento, parecem ser decorrentes dos equívocos da instituição em fazer parcerias com a EADCON, a FAEL (Faculdade Educacional da Lapa) e a UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí) para tocar seu projeto de educação a distância. Tal como se percebe, a expansão não seria um problema se não fossem as irregularidades financeiras cometidas no processo de parcerias envolvendo a educação a distância na UNITINS e seus parceiros

Assim, constatava-se no Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, no qual a figura da EADCON aparece como Contratante e a UNITINS como Contratada, na Cláusula Terceira – dos deveres e direitos, que compete à contratante gerenciar a estratégia de mercado, a comercialização, a logística, a administração financeira, a cobrança e o recebimento de mensalidades (TOCANTINS, 2008). Sendo a UNITINS uma fundação pública de direito privado instituída pelo poder público estadual e mantida por entidades públicas e particulares (UNITINS, 1997), ela pensava poder usufruir de prerrogativa para buscar recursos financeiros, inclusive se deixando seduzir pelas pretensões econômicas das parceiras e permitir a comercialização da educação para a sua sustentabilidade, inclusive com a criação de vários cursos não inclusos no projeto inicial de EaD.

A expansão em EaD na UNITINS foi acontecendo, como não poderia deixar de ser, pelas regras da iniciativa privada e constituiu-se, segundo o PDI (1998-2002), o pressuposto de sua viabilidade financeira. Ainda segundo o documento, mesmo na atual situação, a ampliação de cursos de formação de professores a distância e outras atividades

na instituição reverteriam em melhor aproveitamento de recursos financeiros e, portanto, em melhor relação custos/benefícios.

Mas, para a UNITINS, naquele momento estar compartilhando com as parcerias a oferta de cursos em especial de formação de professores de forma irregular e em polos de apoio presencial e CAs sem infraestrutura para o atendimento pedagógico do aluno representava para SESu/MEC a quebra da confiabilidade e, mesmo com explicações e justificativas dadas pela UNITINS, em 2009, ocorreu a intervenção do MPF e do MEC, com o descredenciamento da instituição.

Ao instaurar o processo administrativo contra a UNITINS, determinando seu *descredenciamento* para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, ficam claras as contradições entre as diretrizes que norteiam as políticas públicas para formação de professores em EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS.

O processo histórico do descredenciamento da UNITINS pelo MEC teve seu desdobramento na sequência sintetizada a seguir.



- Início das investigações pelo MEC: **2/5/2008**
- Despacho da Nota Técnica apontando as irregularidades: **8/10/2008**
- Apresentação da 1ª proposta de saneamento: **7/11/2008**
- Apresentação da 2ª proposta de saneamento: **7/11/2008**
- Despacho com a medida cautelar suspendendo novos vestibulares: **26/2/2009**
- Apresentação do Pedido de Reconsideração: **10/3/2009**
- Apresentação formal da 3ª proposta de saneamento: **15/4/2009**
- Assinatura do Termo de Ajuste de Conduta – TAC: **28/4/2009**
- Decisão Interlocutória suspendendo as transferências dos alunos: **11/5/2009**
- Apresentação formal da 4ª proposta de saneamento: **9/6/2009**
- Cassada a decisão de suspensão do TAC: **3/7/2009**
- Fim do prazo para assinatura do Termo de Saneamento: **20/7/2009**
- Processo administrativo para aplicação de penalidade: **23/7/2009**
- Publicação do Descredenciamento da Universidade: **18/8/2009**

Fonte: *slides* apresentados pelo diretor de EaD na UNITINS em 2009

Dessa forma, as irregularidades apontadas pelo MEC, por meio da **Nota Técnica 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC, 2008**, mostram os principais pontos que deveriam ser corrigidos para continuação dos cursos a distância com uso de tecnologias na UNITINS.

- Solicitação de planilhas com a composição de notas dos acadêmicos.
- Centros Associados inadequados para receber os acadêmicos: ausência de biblioteca.
- Laboratório de informática.
- Tutoria deficiente.
- Apontamento de um sistema de franquia para consolidação dos Centros Associados.
- Gestão de informações acadêmicas: a UNITINS deve manter sobre seu total controle notas, frequências e informações sobre matrículas de todos os acadêmicos.
- Criação de cursos *ad referendum*.
- A UNITINS, em parceria com a EADCON, oferecia seus cursos em polos irregulares, denominados “Centros Associados”, que não integram a listagem de polos credenciados junto ao MEC.
- Ofertas de disciplinas pelas parceiras UNIVALI/FAEL consideradas irregulares, pois caracterizam terceirização de serviços educacionais.

A UNITINS deixou de assinar o Termo de Saneamento, com pontos principais descritos na Nota Técnica n. 37/2008/DRESEAD/SEED/MEC (SEED/MEC, 2008), justificando não ter condições financeiras para implementar as medidas saneadoras na forma exigidas e definidas pelo MEC, como necessárias para continuidades dos cursos em EaD. Com esse posicionamento, a instituição contraria a efetivação das ações propostas pelo MEC, ou seja, políticas propostas na portaria de credenciamento da UNITINS para trabalhar com EaD. Nessas condições, questiona-se a responsabilidade do Estado do Tocantins enquanto cogestor da UNITINS, tendo em vista que as políticas públicas gestadas e executadas nessa instituição tinham a anuência do Estado, portanto não justificava sua omissão naquele momento. Na verdade, assiste-se a um Estado que ora atua em favor dos interesses econômicos e vontade política, ora da sociedade, dessa forma, mediando essa relação no sentido de manter o poder e a dominação.

Nessas condições, vale destacar que foram as contradições entre as diretrizes de políticas públicas de formação de professores em EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS que levaram o MEC a exercer o seu papel de regulador e supervisor e aplicar

as penalidades que resultaram no descredenciamento, conforme se pode observar na cópia da portaria do MEC, exposta a seguir.

PORTARIA Nº 44, DE 18 DE AGOSTO DE 2009

O Secretário de Educação a Distância, com fulcro na Lei nº 9.394/1996, usando da competência que lhe foi outorgada pelo Decreto no. 5.773/2006, alterado pelo Decreto nº 6.303/2007, tendo em vista os artigos 52 e 57 do Decreto nº 5.773/2006, a Portaria nº 33 de 21 de julho de 2009 e considerando -inclusive como motivação para o ato -a Nota Técnica nº 156/2009/CGS/DRESEAD/SEED/MEC e a instrução do processo administrativo nº 23000.015907/2008-34, resolve:

Art. 1o. -Descredenciar a Universidade do Tocantins, mantida pela Fundação Universidade do Tocantins, credenciada por meio da Portaria MEC nº 2.145/2004, de 16/07/2004, publicada no Diário Oficial da União de 20/07/2004, para a oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância.

Art. 2o. -Reconhecer exclusivamente para expedição e registro de diplomas o Curso de Licenciatura em Pedagogia; o Curso de Licenciatura em Letras; o Curso de Licenciatura em Matemática; o Curso de Bacharelado em Administração; o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis; o Curso de Bacharelado em Serviço Social; o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; o Curso de Tecnologia em Fundamentos Jurídicos; e o Curso Sequencial em Fundamentos e Práticas Judiciárias, realizados na modalidade de ensino a distância.

Art. 3º. -Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS EDUARDO BIELSCHOWKY

Fonte: UNITINS (2009)

É nesse cenário, após o descredenciamento, que várias ações de políticas públicas foram implementadas, com objetivo de reestruturar e reconfigurar novamente a UNITINS. Uma das primeiras medidas a ser tomada pelo governo do Estado do Tocantins foi o realinhar os termos contratuais e competências político-administrativas da UNITINS/EADCON. Logo essas ações saneadoras tinham a finalidade de garantir o credenciamento da UNITINS junto ao MEC e, automaticamente, a oferta de cursos na modalidade educação a distância. E assim por meio da Portaria n. 837, de 24 de junho de 2010, a UNITINS integra ao conjunto de instituições de ensino superior públicas do Sistema UAB na oferta de cursos, em especial de formação de professores para educação básica.

Logo, pode-se dizer, com base nas análises dos documentos, dos programas, dos projetos e das ações de políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias desenvolvidas pela UNITINS, que de fato visava a adaptar-se às demandas do mercado e chama atenção para a expansão desordenada da educação a distância em função dos interesses mercantis da educação a distância. Nesse contexto, a democratização do acesso ao ensino superior na formação dos professores como fator para melhoria da

qualidade da educação básica ficou vinculada à conformação. Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas de professores a distância com uso de tecnologias desenvolveram-se em uma nova configuração desenhada e marcada por apropriação econômica, que retrata o caráter difuso e articulado do público e privado na UNITINS. Tal processo sob a “hegemonia do *ethos* privado” (DOURADO, 2008) materializa as contradições entre as diretrizes de políticas públicas de educação a distância do MEC do Estado do Tocantins e da UNITINS, com o descredenciamento da universidade para trabalhar com EaD.

É interessante observar que as constantes reestruturações e mudanças de *status* legal da UNITINS pelo Estado do Tocantins, sustentadas pelas ideias neoliberais, deixam inúmeros traços do vínculo do Estado com a reforma em seus aspectos reestruturação social produtiva e acumulação do capital. Nogueira (2003), analisando a reforma, afirma que as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do mercado.

Nesse contexto, busca-se refletir e analisar também as relações entre os campos das tecnologias e da educação para compreender as possibilidades de mudanças nos *habitus* dos professores em prática pedagógica no curso de Pedagogia a distância, a partir das contradições nas políticas públicas do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS. As questões que se colocam sobre a formação de professores a distância com uso de tecnologias são tratadas no capítulo 5, na visão dos agentes sociais (gestores e professores da UNITINS).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DO CAMPO DO DISCURSO EMPÍRICO: OS *HABITUS* DOS PROFESSORES EM PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA EaD

Ao iniciar o trabalho de análise da pesquisa de campo, além de retomar a hipótese para confrontá-la com os dados empíricos, deve-se observar se os objetivos geral e específicos da investigação foram alcançados: analisar as políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias, identificando as mudanças nos *habitus* dos professores em prática pedagógica, a partir das contradições entre as políticas públicas em educação a distância do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS.

Nessa perspectiva, antes de iniciar a análise dos documentos e das falas dos agentes sociais, é importante fazer uma reflexão teórica sobre a formação de professores na modalidade educação a distância com uso de tecnologias, no sentido de observar os discursos da mudança e de inovação e a importância de um campo da tecnologia inserido no campo da educação e a relação desse discurso com as práticas pedagógicas. Entende-se que a prática docente “[...] é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos [...] e ainda incorpora saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2010, p. 37-38).

5.1 Os discursos de mudança e de inovação e importância de um campo da tecnologia inserido no campo da educação

O que diferencia uma sociedade de outra e diferentes momentos históricos são as finalidades, as formas e as instituições sociais envolvidas nessa preparação, que a sociologia chama “processo de socialização” (BELLONI, 2002). Nesse sentido, percebe-se, hoje, que novos modos de socialização decorrente das tecnologias presentes na sociedade confrontam as instituições socializadoras responsáveis pelo processo de formação, em vista na maioria dos casos, de despreparo ou apego a concepção idealista.

Do ponto de vista sociológico atual, não há mais dúvidas de que as diferentes tecnologias têm assumido a cada dia um relevante papel no processo de transformações sociais e educacionais, especialmente na modalidade educação a distância. Mas é fato que, no campo da educação pública, as universidades parecem pouco interessadas em fazer frente a esse desenvolvimento, enquanto que a esfera privada educacional, embora sem

muita preocupação com relação às reflexões críticas, responde prontamente aos apelos do mercado com tecnologias e discursos de inovação junto aos processos de formação dos professores.

Cabe lembrar que nessas condições mudanças e inovações educacionais decorrentes do uso de tecnologias se constituem em fenômeno social e podem transcender o campo da educação para situar-se no campo político-econômico. Dessa forma, as tecnologias atreladas aos interesses das leis de mercado, próprios da sociedade em que estão inseridas, podem firmar ou negar em sua relação com o campo educacional às possibilidades de inovações e mudanças na formação de professores a distância em termo de qualidade dessa formação.

É inegável que os discursos sobre os avanços de políticas públicas para o fomento das tecnologias na educação a distância se transformaram no decorrer dos tempos em

[...] grandes desafios aos educadores, levando-os a repensarem a prática pedagógica, a desenvolverem novas estratégias de utilização das tecnologias de maneira criativa, produtiva e a reestruturarem a educação para que possam responder de maneira crítica, construtiva e progressista às mudanças que temos experimentado. Os avanços tecnológicos têm alterado, também, as formas de aprender e ensinar em todas as sociedades. Assistimos ao desmanche da hegemonia do livro didático, como principal fonte de conhecimento e adentramos, cada vez mais, no mundo veloz da programação audiovisual. Tais avanços têm exigido dos professores um rompimento com a lógica transmissiva do ensino e com a lógica unidirecional do processo de comunicação. Tem, ainda, levantado questionamentos em torno das relações hierarquizadas e práticas cristalizadas presentes no cotidiano escolar (VIEIRA; MORAES, 2008, p. 167).

Nesse sentido, a integração das tecnologias em contextos educacionais tem sido alvo de reflexão e análise em relação aos impactos e às mudanças que podem provocar na interação professor aluno, aluno professor durante o processo de ensino-aprendizagem, a partir do atendimento às demanda do mercado educacional.

Nesse caminho, é importante mencionar algumas discussões sobre o uso das tecnologias nos processos de formação de professores. Esse campo, embora pouco explorado pelas instituições educacionais, tem se transformado aos pouco em um espaço importante da educação a distância.

Segundo Barreto (2010), no campo da educação, o pressuposto de que as TIC, em si, constituem uma “revolução” tem desdobramentos importantes. Entre eles, merecem destaque as relações estabelecidas com a EaD, em pelo menos três aspectos:

- a associação direta (TIC para a EaD), fundada no movimento aparentemente contraditório de expansão-redução, supondo, de um lado, que as TIC sejam “a

solução” para todos os problemas, incluindo os extraescolares, e, de outro, seu uso intensivo e quase exclusivo para a EaD visa especialmente à certificação de professores;

- a proposta de EaD como substituição tecnológica, apoiada na flexibilização gerencial, apaga as diferenças constitutivas dos modos de acesso às TIC;
- a suposta centralidade atribuída às TIC nas políticas educacionais elide a perspectiva de formação baseada em competências tanto na configuração dos processos, quanto na alternativa de triangulação para promover resultados, na condição de elo entre diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais e avaliação centralizada.

É verdade que as tecnologias podem contribuir significativamente para mudanças nas políticas públicas de educação a distância, mas é necessário, em função de sua centralidade na veiculação dos materiais de ensino e gerenciamento do processo ensino aprendizagem, procurar entender os modos e as escolhas pelas quais ela tem sido pensada especialmente para as políticas públicas de formação de professores, favorecendo o que afirma Belloni (2002, p. 112),

Vivemos num mundo saturado de máquinas, muitas delas fascinantes, especialmente aquelas que trabalham com as estruturas simbólicas da sociedade, produzindo mercadorias imateriais. [...] Estes símbolos do novo elemento imaterial que tenderia a predominar no futuro [...].

A partir desse ponto de vista, há de considerar que as tecnologias fazem parte do universo de socialização das sociedades, participando, de modo ativo, da história dos sujeitos. Diante dessa realidade, percebem-se os sentidos atribuídos às tecnologias na educação, em sua relação com os modos pelos quais têm sido incorporadas aos processos pedagógicos.

Dessa forma, a questão central, portanto, diz respeito aos modos de como as tecnologias estão sendo usadas na educação a distância. Atualmente, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços da educação, se pode constatar alguma referência sobre a utilização das tecnologias em situações de ensino aprendizagem, especialmente na educação a distância. Barreto (2003) afirma que, nas salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que

desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação.

Vale ressaltar que a razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas máquinas está gerando (BELLONI, 2003).

Dentro de determinados limites teórico-práticos, o uso integrado do campo das tecnologias ao campo da educação para a formação de professores pode ser uma estratégia de grande valia para as políticas públicas educacionais desde que se considerem as tecnologias como meios e não como “finalidades educacionais”. Ou ainda que não sejam reduzidas à condição de estratégia para fim de interesses específicos, como a mercantilização da educação. Considerando essas condições, Barreto (2003, p. 275) ressalta

Se, por um lado, a presença das TIC na educação (TV, vídeo, computador, etc.) aponta para o não distanciamento em relação às demais justamente de as novas tecnologias abrirem novas possibilidades educacionais, elas implicam novos desafios para o trabalho docente, cuja objetivação requer, como núcleo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente promovidas [...], na medida em que as tecnologias são inscritas em projetos político-educacionais específicos, as políticas de formação de professores configuram lugar privilegiado para as tentativas de aproximação desses projetos.

Nesse sentido, percebe-se que o ensino aprendizagem é intencionalmente um espaço das mediações pedagógicas. De qualquer forma, as tecnologias não podem ser vistas apenas pelo seu viés instrumental. Elas introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, reorganizam a visão de mundo de seus usuários, impondo outros modos de viver, pensar, agir, mudam *habitus*, valores, crenças, constituem-se em elementos estruturantes das relações sociais. Bonilla (2005) afirma, por essa razão, que atualmente muitos dos gestores de políticas públicas invocam as universidades e os sistemas educativos como parte fundamental do processo de mudança inovação ambicionada. De tal modo, o discurso da mudança e da inovação educacional passa ser visto como uma estratégia para tornar substancial o uso de tecnologias no campo da educação e, conseqüentemente, melhorar a democratização do acesso, a formação de professores para a educação básica em todo País.

Nesse sentido, percebe-se que a importância atribuída ao campo das tecnologias que passam ter uma relação estratégica no sistema educacional da UNITINS, pois reforçam

a ideia da expansão comercial da educação e o discurso pedagógico subjacente. Barreto (2004, p. 1182) assevera que

A presença das tecnologias tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico, compreendido tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações. Em outras palavras, as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Assim é possível afirmar que, no limite, as TIC estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico [...].

É nesse contexto que os discursos têm sido marcados por manifestações sobre as concepções hegemônicas presentes no campo das tecnologias em relação ao campo da educação. No que diz respeito à prática pedagógica dos professores do curso em educação a distância, tem sido sustentada a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas a serem consumidas (BARRETO, 2002, 2004).

Compreende-se que, para fins de aprendizagem nos cursos em educação a distância com uso de tecnologias (por exemplo, Pedagogia EaD na UNITINS), o mais preocupante é a possibilidade aberta de abuso do instrucionismo com redução de tudo a meras aulas reprodutivas (DEMO, 2003). Nessas condições, a presença marcante de tecnologias no campo educacional apregoadas pelos princípios de flexibilidade pode tornar-se um obstáculo à qualidade⁵³ dos cursos em educação a distância, inclusive com a precarização do trabalho docente, isso sem se esquecer de mencionar a relação pedagógica que pode também ser precarizada em função das estratégias mercadológicas. De acordo com Barreto (2004), quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados.

Vale salientar, especialmente, que os discursos que abordam a importância do campo das tecnologias inseridas no campo da educação podem basear-se, principalmente,

⁵³ Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância são marcos regulatórios e norteadores para a supervisão/avaliação da oferta dessa modalidade de educação pelo MEC/INEP (BRASIL, 2007).

na visão das tecnologias como um meio para alcançar sucessos nas realizações pedagógicas. Por isso se considera que a presença preponderante das tecnologias na formação de professores para a educação básica pode favorecer o estabelecimento de relações menos verticais, como se delas emergisse um novo universo educacional dirigido pelo paradigma das tecnologias (PEIXOTO, 2008).

Dessa forma, percebe-se que as tecnologias nos espaços educacionais, principalmente nas universidades, parecem ter sido pensadas ao longo dos anos como mediação e como instrumento para promover mudanças e inovação nas práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino aprendizagem. Além disso, acredita-se que a importância das tecnologias está na oportunidade de o professor reforçar no aluno a posição de sujeito capaz de construir suas próprias histórias. É uma oportunidade exponencializada, não meramente reproduzida, no dizer de Demo (2003). O autor argumenta que

Pedagogia deveria [...] incluir estudos aprofundados e incansáveis das teorias e práticas atuais e atualizadas de aprendizagem, com base em todas as ciências que tenham contribuição, a começar pela Biologia. Essa perspectiva impede cursos encurtados, que estão se tornando mania nacional, sob os olhos complacentes e mercantilistas das autoridades educacionais (DEMO, 2003, p. 84).

Nesse ponto de vista da educação, a pedagogia é uma tecnologia (TARDIF, 2012) que exige dos educadores recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da ação. Feenberg (2010, p. 173) afirma que “a tecnologia pode-se realizar pelo diálogo educacional [...]. Se uma aproximação dialógica da educação on-line prevalecer em escala grande o bastante, poderia ser um fator fundamental de mudança social”.

Apesar da importância atribuída às tecnologias, notam-se contradições quanto à sua destinação, pois, de um lado, estão os discursos que proclamam a necessidade das tecnologias para promover a expansão da democratização do acesso à educação dialógica transformadora e, do outro, a multiplicação de cursos de formação em educação a distância com carga horária e conteúdos reduzidos sob a pretensa necessidade de ampliar a oferta de vagas e, assim, formar um maior número possível de professores para responder às demandas do mercado educacional. Isso significa, para Freitas (2007, p. 45), que “a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, com uso de tecnologias, se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória [...]”.

Na verdade, a proliferação dos discursos para justificar importância do campo das tecnologias no processo educativo a distância faz parte de um conjunto de ações impostas pela ideologia neoliberal. Trata-se, no entanto, de um projeto no campo educacional que busca a formação inicial e continuada do professor, condição indispensável para recompor as competências necessárias à educação que visa a uma formação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, Castells (2009) ressalta que a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. Para tanto, os usuários podem assumir o controle da tecnologia, como, por exemplo, no caso da internet, do AVA na UNITINS, os agentes sociais (professores/as) do curso de Pedagogia a distância implementavam ações de prática pedagógica inovadora de forma interativa e cooperativa.

Mesmo reconhecendo as potencialidades das tecnologias para promover mudanças no campo da educação, é preciso estar atento às estratégias do mercado envolvendo os rumos da educação, em especial a formação de professores. Demo (2006) ressalta que o lado triste dessa situação é que as mudanças estão sendo empurradas para dentro dos sistemas educacionais, não pelas demandas do bem comum, mas pelas demandas do mercado. Questiona-se o atual ensino não tanto porque não corresponde ao atual desafio de uma democracia que sabe pensar, mas porque não satisfaz ao ímpeto inovador do mercado.

Assim, é possível que as tecnologias nas práticas pedagógicas dos cursos de formação do professor em educação a distância produzam inovação nos processos de ensino aprendizagem. Como afirma Alonso (2010, p. 1323), “[...] seu uso mais intenso nos processos de escolarização/formação impõe saberes/pensares muito mais amplos que os direcionados apenas às aplicações em modalidades de ensino/aprendizagem”.

A autora destaca que

O problema do uso de determinadas tecnologias nos processos educativos não se restringe à eficiência e eficácia que isso poderia imprimir aos projetos/programas de ensino. Tratar da EaD e das TIC implica políticas públicas e institucionais, financiamento e projetos “instituidores” de alternativas pedagógicas, identificados com os princípios da democratização da escola em seus vários níveis, entendidos como de acesso e permanência com qualidade no sistema público de ensino (ALONSO, 2010, p. 1323).

Embora banalizadas de modo geral, percebe-se que as tecnologias aplicadas à educação estão produzindo impactos nas práticas pedagógicas dos professores, com a

possibilidade de mostrar conteúdos ou teorias aos alunos que até então não podiam ser demonstrados, por meio de simulações, animações, objetos de aprendizagens.

Nessa lógica, é importante refletir sobre os modos de inovação na educação, induzidos pelas tecnologias, isso porque inovação tecnológica significa inovações nas práticas pedagógicas, se houver mudanças também nos modo de estudar, planejar, ensinar e gerenciar processo educacional (MILL, 2010). Na UNITINS, no contexto das relações entre o campo das tecnologias e o campo da educação, no que diz respeito à compreensão dos aspectos relacionados, gestores/as e professores/as têm imprimido esforço no sentido de estimular mudanças no comportamento educacional da instituição.

Do ponto de vista das tecnologias nos cursos em educação a distância na UNITINS, a instituição evidenciou esforços no sentido de possibilitar condições de inovações em especial na formação de professores, ao desenvolver teorias e práticas mediadas pelas tecnologias infotelecomunicacionais para atender coletivos sociais não somente no Estado do Tocantins, mas também nas demais unidades federativas do Brasil (UNITINIS/PDI -2007/2011).

Mas, ao se abrir para os demais estados, a universidade bem que poderia ter realizado junto à sua comunidade acadêmica um longo exercício de releitura de sua missão institucional, para que pudesse agregar mais possibilidades de ações e inserção junto aos coletivos sociais.

Todavia que mudança e inovação podem ser observadas na formação de professores em educação a distância em função da presença e do uso intensivo de tecnologia nos processos educacionais? A partir de tal questionamento, procura-se a compreensão da experiência da UNITINS em parceria com a EADCOM e, a partir disso, entender se a UNITINS possibilitou meios para que houvesse inovações no campo das políticas públicas em educação a distância, embora os processos de execução dessas políticas tenham sido contraditórios em relação às diretrizes norteadoras do MEC.

Como tal, a UNITINS, interfaceada com as novas tecnologias e com um investimento significativo em tecnologias telemáticas de alta velocidade para conectar alunos e professores, precisou adotar outra cultura enquanto conjunto de ideias, visões de mundo, normas, valores por meio de linguagem simbólica, estratégias e lógicas novas para ofertar cursos em educação a distância. E nas tecnologias viu-se a possibilidade de dados e informações inter-relacionados gerarem saberes que poderiam, via avanços tecnológicos, auxiliar no desenvolvimento local e regional.

Assim, constata-se que a mudança e a inovação ocorreram com a usabilidade das tecnologias aplicadas, interfaceadas com a educação a distância, na arquitetura pedagógica e na navegabilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como nos diferentes meios para produção, transmissão e difusão audiovisual dos conteúdos educativos (UNITINS, 2005/2010).

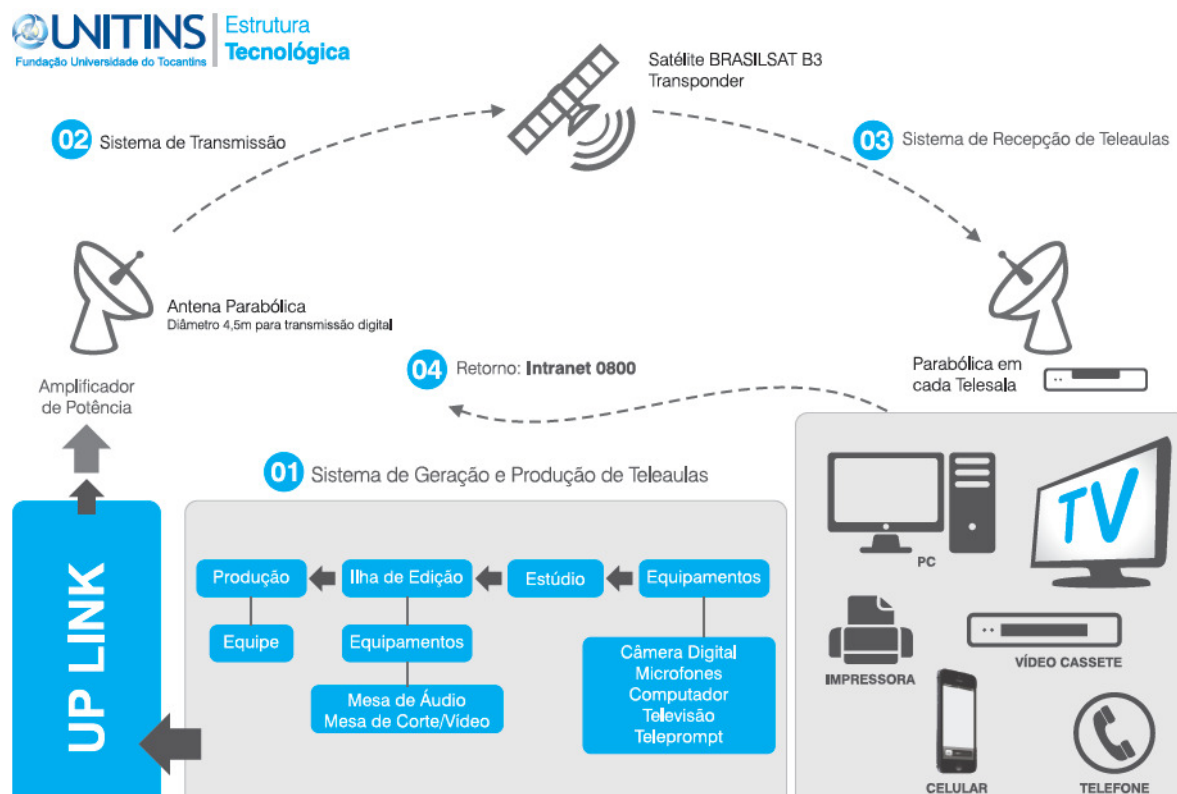
A predisposição era de tal modo que a UNITINS, em seu processo de implementação de políticas públicas em educação a distância, levou o discurso às últimas consequências, chegando a posicionar as tecnologias em algumas instâncias em destaque em relação ao lugar dos agentes sociais (professores/as). Para Barreto (2003), o esvaziamento do trabalho docente está inscrito na formulação da Secretaria do MEC, instituída para dar conta da “revolução tecnológica” anunciada pelo então ministro, Paulo Renato Souza, no lançamento do “Ano da educação”.

Essa centralidade das tecnologias no processo de expansão do curso de Pedagogia a distância na UNITINS parece ter promovido a intensificação da precarização das relações pedagógicas e, de certa forma, contribuiu para a formação de uma nova cultura nas universidades do Brasil, na perspectiva da mercantilização na educação superior formação de professores. Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere às instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de formação de professores em escala nacional.

No âmbito da educação na UNITINS, na modalidade telepresencial, que serviu de parâmetro para autorização da modalidade a distância pelo MEC, os cursos de formação de professores tinham uma interface midiática, que possibilitava o uso integrado de sistema tecnológico, teleaulas e tutoria. Para viabilizar a interatividade no processo ensino-aprendizagem tinha também o autoestudo. As teleaulas eram transmitidas ao vivo por meio de um *Up link*, que utilizava o satélite Brasil Sat B3 para enviar o sinal para as telessalas em todo Estado do Tocantins (UNITINS, 2007).

Todavia o crescimento da demanda em educação a distância na instituição, inclusive com a expansão da modalidade a nível nacional, a UNITINS precisou reestruturar-se e adotar uma macroestrutura de organização e funcionamento que correspondia ao ordenamento exposto na figura 2.

Figura 2 – Estrutura tecnológica, uso integrado de sistema tecnológico nas teleaulas EaD (2004)



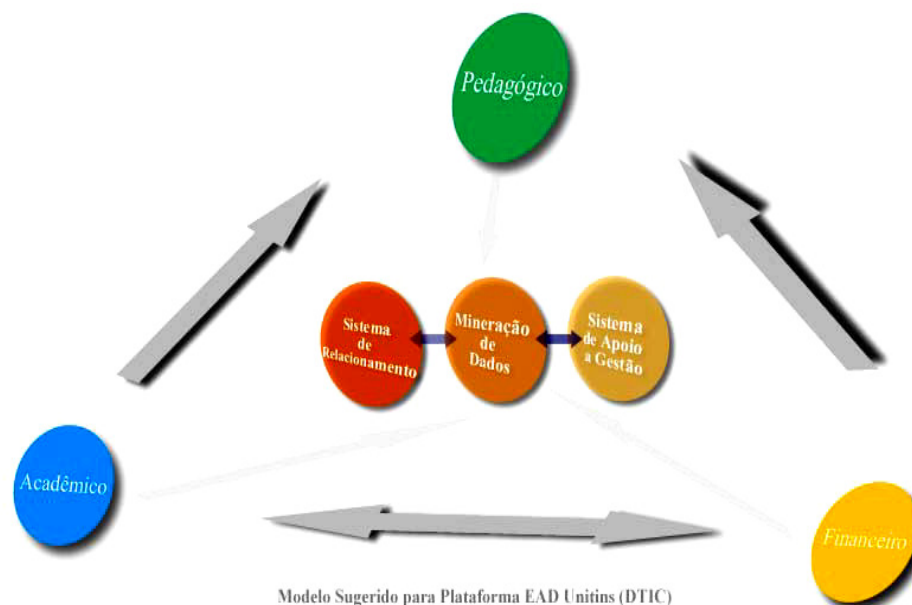
Fonte: UNITINS (2004)

A educação a distância foi sendo compreendida pela instituição como uma modalidade educativa mediatizada, processo educativo que, para (re)construir o conhecimento em uma relação dialógica entre professor/estudante, aluno/professor, demandava uma complexa articulação entre as mídias (meios) contemporâneas (TV, material impresso) e uma organização didático-pedagógica centrada na aprendizagem do aluno (SÁ, 2007). Esses desafios, decorrentes da evolução e da inovação tecnológicas na educação a distância, aos pouco foram sendo percebidos no cotidiano da universidade, mediante os serviços educacionais prestados aos contingentes populacionais antes limitados temporal e espacialmente.

Contudo na UNITINS os novos dispositivos informacionais (EaD virtual), ou seja, a educação a distância via internet, evoluíram em seus propósitos, como distribuir conhecimentos em massa (reprodução das atividades) no processo ensino aprendizagem. As mudanças vieram com o modelo dialógico imprimido no programa UNITINS Virtual,

que visava a abarcar todos os projetos em educação a distância que utilizam a internet na comunicação com a sociedade, acadêmicos, colaboradores e parceiros da Instituição. A convergência dos projetos na formação de professores e outras áreas foi fundamental para a implantação de um sistema de apoio à tomada de decisão e de relacionamento com todos os usuários da UNITINS, o AVA, que pode ser observado na figura 3.

Figura 3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na UNITINS (2006)



Fonte: UNITINS (2006)

O projeto AVA consiste na evolução do ambiente *web* utilizado nos cursos EaD da UNITINS. Integra as áreas acadêmica e pedagógica de forma que se possam fornecer a docentes, discentes e corpo administrativo da UNITINS as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades relacionadas a essas áreas. Para isso, o projeto AVA tem o seu desenvolvimento dividido, em nível de documentação, basicamente em três grandes áreas: **área do acadêmico** (ferramentas pessoais de organização), **área pedagógica** (ferramentas de ensino/aprendizagem) e **áreas de gerenciamento de conteúdos** dentro da ferramenta (gerenciamento de informações por parte de docentes e corpo administrativo) (UNITINS/PDI 2007/2011).

A partir disso, conclui-se que o discurso da mudança e da inovação sobre as relações entre o campo da tecnologia e o campo da educação na UNITINS visava a sustentar que as tecnologias eram uma importante estratégia de educação a distância. Ou

seja, tentava afastar a visão de que centralidade das tecnologias na formação de professores supostamente funcionava com um instrumento de expansão e mercantilização da educação. Além disso, as tecnologias também promoveram o desenvolvimento das políticas públicas em educação a distância, por exemplo, no curso de Pedagogia em educação a distância.

5.2 Entrevistas: as respostas dos gestores e dos professores

As entrevistas realizadas na pesquisa de campo (quadro em anexo⁵⁴) tiveram como destaque a análise das categorias **tecnologia, formação de professores em EaD, mercantilização da educação e prática pedagógica**. Com os diálogos extraídos das entrevistas dos professores do curso de Pedagogia em educação a distância e dos gestores, ambos da UNITINS, pretendia-se perceber as relações entre o campo das tecnologias e o campo da educação e os movimentos contraditórios que permeavam a formação de professores em educação a distância com uso de tecnologias na UNITINS.

Para melhor compreensão das políticas públicas de formação de professores a distância com uso de tecnologias, implica realizar uma caracterização do curso de Pedagogia na modalidade educação a distância da UNITINS.

5.2.1 O curso de Pedagogia na modalidade educação a distância

O curso de Pedagogia da UNITINS na modalidade educação a distância foi implementado, conforme o documento Projeto Político-Pedagógico⁵⁵ do curso, em 2006, com a finalidade de formar professores para atuar na educação básica. Segundo o documento, o curso tinha a perspectiva de viabilizar o desenvolvimento de competências, habilidades e atividades próprias para o exercício das práticas pedagógicas. Para tanto, o curso estava organizado de modo a propiciar aos professores condições de interação, comunicação, cooperação e autonomia.

O curso pretendia atender as necessidades sociais e pedagógicas da educação, oportunizando aos professores da educação básica formação em nível superior. Assim,

⁵⁵ O projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003).

foram utilizados em sua implementação os recursos tecnológicos interativos de ensino aprendizagem para:

- Formar professores para atuar na educação básica, com competência teórico-prática para articularem o compromisso político, científico, ético e profissional.
- Compreender a educação em sua vinculação com o cidadão, em particular, e com a sociedade, em geral.
- Disponibilizar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados ao desenvolvimento de saberes coerentes com o processo de ensino aprendizagem na educação básica. (UNITINS, 2006, p. 18).

É interessante observar que nesses objetivos do projeto está expressa a necessidade de formação de professores a fim de melhorar a educação básica. Contudo há ausência dos aspectos sociopolítico e econômico, essenciais para a análise e a reflexão sobre os contextos de onde emergem os processos educacionais.

Assim, o curso de Pedagogia, a fim de formar professores para trabalhar na educação básica, está estruturado no seguinte formato: o curso poderia ser concluído em um prazo mínimo de três anos, e o máximo de três anos e meio, com uma carga horária total de 2.810 horas; as atividades de autoestudo era o foco principal, com teleaulas ao vivo e frequência obrigatória. No entanto as Diretrizes Curriculares da Pedagogia estabelece 3.200 horas (ART. 7, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

Nos encontros presenciais, são realizadas avaliações e seminários e, para acompanhar esses momentos pedagógicos dos acadêmicos *in loco*, ou seja, na telessala, havia o tutor, como um elo entre os acadêmicos, os professores e a coordenação do curso. O projeto político pedagógico foi dividido em eixos que se articulavam para estabelecer a unidade entre teoria e prática e a produção do conhecimento sobre a realidade da escola, das práticas pedagógicas dos professores e dos processos educacionais.

Os núcleos de conteúdos curriculares eram configurados em quatro níveis.

- Básico, relativo ao contexto histórico, sociocultural, comunicacional e tecnológico, para reflexão da educação na sociedade contemporânea.
- Construção da práxis pedagógica, voltada ao contexto da educação básica.
- Tópicos especiais de estudo, voltados ao atendimento das diferentes demandas sociais, locais e regionais.
- Prática pedagógica em exercício está relacionada à vivência profissional e é vista como geradora de saberes

A distribuição horária do curso subdividia-se por percentuais para os momentos de autoestudo, de atividades presenciais nas telessalas e de mediação interativa com

dispositivos digitais: autoestudo (presencialidade) 25%, midiática: TV 50% e internet 25%.

Assim, ao procurar aliar a tecnologia à pedagogia, ou seja, trabalhar com as multimídias e a internet, a UNITINS projetou o desenho do curso de Pedagogia nos modos expostos no quadro 3.

Quadro 3 – Desenho tecnológico usado no curso de Pedagogia EaD (2006)

MODOS MULTIDIRECIONAIS		MODOS UNIDIRECIONAIS		FUNÇÕES DO TRABALHO COLETIVO
Assíncronos	Correio eletrônico Grupo de discussão	Assíncronos	Lista de discussão Fale conosco	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferência de arquivo ▪ Navegação colaborativa pelo Portal ▪ Instrumento de apoio às atividades (desenhos, <i>web-aula</i>, edição de materiais)
Síncronos	<i>Chat</i> Teleaula <i>Web-tutoria</i>	Assíncronos Síncronos	Difusão de Registro de Dados <i>Web-aula</i>	

Fonte: UNITINS (2006)

Desse modo, o curso de Pedagogia EaD era um conjunto de materiais modelados para estudos independentes com a utilização de textos, aulas televisionadas e ambiente virtual de aprendizagem. Assim,

O formato de cada elemento do conjunto de materiais e recursos e a forma como este é estudado pelo aluno depende da tecnologia usada para apoiar sua aprendizagem. Por exemplo, os conteúdos curriculares disciplinares podem ser entregues via material impresso, como podem ser capturados no Portal Educacional da UNITINS (WEB) na forma de arquivos de hipertexto; os produtos imagéticos videográficos (teleaula, conferências, roteiros indicativos de estudo) podem ser disponibilizados pela emissão televisiva, ou digitalizados para arquivos de computador via CD-ROM (UNITINS, 2006, p. 30).

A UNITINS investiu financeiramente na EaD em um contexto regional, socioeconômico, cultural e tecnológico carente. Assim, ao realizar investimento em tecnologias e modelagem pedagógica baseada em ambientes midiáticos e digitais, a Instituição não deixa de ser agente de inovação e de contribuir com o discurso de progresso no cenário regional.

No discurso da nova relação entre educação e tecnologia, bem como na introdução de ideias inovadoras nos planejamentos pedagógicos, a instituição se viu em uma dinâmica contraditória: de um lado, a esfera pública nela presente trazia a bandeira de educação e formação de professores críticas, por outro lado, a intrusão da lógica da esfera privada portou a lucratividade financeira como foco principal.

Nesse sentido, retorna-se às principais questões já expressas em outro momento, que é investigar a forma como se dá a formação de professores no curso de pedagogia da UNITINS na modalidade educação a distância, agora na perspectiva de seus gestores/as e seus agentes sociais (professores/as).

Considerando as reflexões acerca dos discursos dos/as professores/as e dos/as gestores/as que trabalham no curso de Pedagogia em educação a distância na UNITINS, observou-se que as entrevistas propiciaram a apreensão de aspectos significativos relacionados com a posição dos/as professores/as e dos/as gestores/as ao serem solicitados/as manifestar suas ideias referentes à preferência e à escolha pela EaD para a formação de professores da educação básica; a gestão e as relações contraditórias nas políticas públicas de expansão da formação de professores em EaD; a mercantilização da educação a distância na UNITINS; críticas sobre as ingerências das parcerias público-privadas com anuência do Estado; a inovação tecnológica no curso de Pedagogia a distância; bem como mudança nos *habitus* dos professores expressos em prática pedagógica no curso de formação para professores para atuar na educação básica.

Dessa forma, foram estabelecidas, após as discussões teórico-metodológicas as formas de identificação e classificação dos/as gestores/as e dos/as professores/as que trabalham com EaD na UNITINS, respeitando-se em especial sua privacidade. Assim, cada entrevistado/a foi identificado segundo sua área de atuação na instituição, conforme

Quadro 4 – Identificação dos entrevistados

G1, G2...	Gestores: reitores e pró-reitores que trabalharam com EaD na UNITINS no período compreendido pela pesquisa.
D1, D2...	Docentes que trabalharam no curso de Pedagogia EaD da UNITINS.

5.2.2 A preferência pela EaD na UNITINS privilegiando a formação de professores a distância

As preferências apontadas pelos/as gestores/as e pelos/as professores/as são as mais diversas possíveis. Esses profissionais justificaram a escolha da EaD pela UNITINS para formar professores como uma necessidade, como uma saída viável para sua sobrevivência após a sua federalização, ou seja, a transferência de todos os seus cursos para universidade federal do Tocantins (UFT). Eles justificaram ainda a adoção das políticas públicas de EaD como um instrumento para a mudança no Estado e na região Norte, atendimento às demandas para formar professores que já atuavam nas redes públicas

municipal e estadual. Além disso, referiram-se à potencialidade dessa modalidade educacional para a democratização dos conhecimentos.

Em relação ao projeto de educação a distância para professores de educação básica na UNITINS, **G1** e **G3** têm posições semelhantes quando afirmam que, nesse quadro, surge a UNITINS justamente como uma proposta. Ela é capitaneada, ou melhor, trazida para participar desse processo para atender as necessidades do Estado, ela surge para atender as demandas políticas do Estado. Nesse universo de interesses que envolvia a UNITINS e o Estado, **G5** afirma que

Então foi uma necessidade do Estado na época de estar formando os seus profissionais. Era mais um interesse em executar políticas do governo, formar seus professores. E a partir [...] daí a gente deu uma boa calibrada, digamos assim, no sentido de que 90% do efetivo dos professores do Estado tiveram oportunidade pra fazer um curso superior, formação de professores na modalidade educação a distância, mas tivemos problemas.

Para os protagonistas da mudança, as políticas públicas de formação de professores EaD foram a solução. É interessante observar que tal solução poderia ser correlacionada com a reforma educacional produzida no núcleo estratégico do Estado. Destaca-se sua dimensão docente, posto ser o professor e o dirigente os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC (SILVA JÚNIOR; KATO; SANTOS, 2010).

Na verdade, havia necessidade de formação de professores no Estado. Fator como a globalização vem exigindo níveis mais altos de qualificação, e a ênfase está na melhoria da qualidade da educação básica, o que justifica a ampliação de vagas na educação superior formação de professores. Assim, atender as demandas do Estado, democratizar conhecimentos e melhorar a qualidade da educação básica são de fato posicionamentos mencionados para justificar a escolha da EaD para formar professores na UNITINS pelos gestores.

Nos discursos dos agentes sociais (professores/as) **D1**, **D7** e **D4** aparecem em destaque falas contrárias. **D1** afirma que “a princípio a ideia era melhorar a qualidade da educação básica no Estado e na Região Norte, [...] com projeto de formação de professores em educação a distância, aí depois vieram as parcerias, que supostamente seriam para dar suporte tecnológico”. **D7** ilustra que “certamente a ideia de privatização da educação a distância já existia [...]”. Já para **D4**, “a formação de professores era só uma desculpa [...]”. E ainda **D9** afirma que “a vontade política de angariar recursos financeiros [...] Estado/UNITINS/EADCON já vieram [...], iniciaram o projeto EaD juntos”. Assim,

percebe-se que são várias as razões na visão dos professores/as para escolha da modalidade educação a distância preferencialmente para formação de professores na UNITINS.

Tais considerações ratificam “a necessária priorização da educação como política pública a ser efetivamente assegurada, o que implica [...] consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria [...] da educação” (DOURADO, 2009, p. 206).

De fato, formar professores na modalidade educação a distância era uma forma de alcançar alunos em regiões distantes dos locais onde estão inseridas as universidades. Mas naquele momento já era possível observar, portanto, movimentos e caminhos pelos quais a EaD no Tocantins vinha percorrendo alinhada às formas e discursos diversos. A exemplo disso, segundo Belloni (2002), é que se esbarra sempre nas determinações econômicas e políticas. Em tal perspectiva, **G5** pontua que

Nós tínhamos uma situação muito real no Estado do Tocantins: de um lado [...] tínhamos uma Secretaria de Educação com um quadro imenso de professores, alguns milhares de professores aí que eram professores leigos, professores sem formação, [...] tínhamos também nesse mesmo caminho uma obrigatoriedade da LBB dos primeiros dez anos de qualificar professores para [...] educação básica.

É importante observar nas falas dos gestores/as, mesmo de modo sutil, a presença constante da formação de professores para educação básica na modalidade educação a distância. Isso pode ser constatado também nos documentos de políticas públicas em EaD da UNITINS PDI e PPI. Porém esses discursos mostram que a implementação das políticas públicas de formação de professores na modalidade educação a distância na UNITINS estava indefinida quanto ao que de fato se destinavam.

Em relação à preferência pela EaD para formar professores na UNITINS, **D2** afirma que

O Estado e a UNITINS têm uma relação muito conturbada, com interesses não muito claros, inclusive pra nós profissionais que aqui estamos, vivenciamos alguns processos [...]. Agora, mas com interesses não muito definidos, principalmente por essa questão da iniciativa privada, essa relação com a iniciativa privada de ter interesse por quantitativos e por que estávamos atuando aqui, ter um interesse principal pelo qualitativo, por um processo, enfim, por um processo pedagógico de qualidade. Mas eu percebo que nessas relações eram preocupadas em termos de números, [...] quantitativos de dinheiros, de mensalidades [...].

Como se percebe, a questão é complexa e envolve aspectos políticos e econômicos que muitas vezes dificultam a compreensão dos aspectos propriamente educacionais (BELLONI, 2002), no caso, a escolha da EaD pelos gestores da UNITINS.

Aos poucos se percebe a importância das atividades pedagógicas em EaD para o processo ensino aprendizagem atual, mesmo para atender “às situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa” (MORAN, 2010, p. 130). Nessa perspectiva, a UNITINS, na busca de modelos, passou a investir esforço na adoção de educação a distância, acreditando que outros cenários, plataformas tecnológicas e bases epistêmico-pedagógicas e comunicacionais podiam enormemente contribuir com o processo de formação de professores tão em falta para sociedade tocantinense. **D11** explica que

[...] no início foi mesmo pra atender demandas. Então depois a UNITINS ressurge com parcerias, com parcerias com a EADCON, quando tem aquela explosão de vários cursos e várias turmas de ensino a distância. Eu acho que foi aí aonde a UNITINS se perdeu um pouco e deixou de prestar um pouco na qualidade do ensino a distância.

A **D2** comentou que

[...] no início dos cursos em EaD, não tinha nem um posicionamento. [...]. Há um mistério nessa escolha. Mas é verdade a UNITINS tem tradição de formar professores. [...] embora a gente não tenha sido consultado/a [...].

Desse modo, percebe-se que, no caso do programa de políticas públicas em educação a distância na UNITINS, há, nos discursos dos entrevistados/as, um ponto comum: a importância dada à formação de professores e a incorporação de processos educacionais que elevam a qualidade da educação básica. “Mesmo em contraposição a um sistema educacional discriminatório e injusto, que segue negando [...] à grande maioria da população o acesso à educação, discriminando-os na qualidade dos conhecimentos que oferece” (FREITAS, 2007, p. 1214). Em relação a tal condição, **D6** afirma que

Então a educação a distância no Tocantins veio pra perder essa necessidade de formação de professores, pra chegar nesses locais mais longínquos que eu não consigo ver. Assim, enquanto vida eu tiver aqui, uma faculdade em determinados locais do Tocantins, então eu acho que ela veio atender. E no Brasil eu acho que foi assim: um passo que foi dado muito ousado sem pensar nas consequências e sem muito planejamento, tanto é que a gente viu o resultado disso aí foi meio desastroso.

Os discursos dos agentes (professores/as) enfatizam as incertezas no que se refere à implantação e à implementação do programa de formação de professores na modalidade educação a distância na UNITINS. Para Pinho (2007, p. 26), “as políticas de formação de professores no Tocantins buscaram novas alternativas, entre elas a educação a distância, apontadas pelos gestores educacionais como viável para formação de professores para educação básica”.

Além disso, outros aspectos parecem justificar a preferência pela adoção da EaD na UNITINS e eram as possibilidades de descentralização das atividades pedagógicas e de gestão, bem como racionalização de recurso, ou seja, baratear custos educacionais com a formação de professores na instituição. Esse tipo de preferência é o princípio “à adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido” (DOURADO, 2002 p. 240).

5.2.3 O uso de tecnologias na formação de professores em EaD na visão dos/as gestores/as e dos/as professores/as

A partir das análises das entrevistas, constata-se que, na visão dos/as gestores/as e dos/as professores/as, essa modalidade de educação é vista pela sociedade tocantinense de forma positiva, em razão de sua dimensão social que poderia garantir a democratização e a cidadania e levar educação à população dispersa e desprestigiada geograficamente, com escassos recursos financeiros. Além disso, a EaD constituiria um processo de modernização dos processos educativos, permitindo maior acessibilidade aos bens culturais (RISCAL, 2010). Nesse sentido, era recorrente entre os discursos de gestores/as e professores/as a concepção histórica de EaD centrada na inserção social.

Para os gestores/as da UNITINS, a EaD era uma experiência distante. No Brasil, os cursos mais conhecidos eram os projetos transmitidos por rádio ou televisão ou programas dos governos estaduais e federais, como, por exemplo, a TV Escola. Portanto, a EaD na visão deles era uma modalidade alternativa, com característica específica voltada para atendimento em massa. Em concordância com os/as gestores/as, **D9** comenta,

[...] quando eu entrei na UNITINS, eu vinha do sistema presencial já há alguns anos, e educação a distância começava pra mim mais como um desafio muito grande, era algo muito novo, muito diferente e assustava um pouco. Mas, à medida que eu entrei no sistema Tocantins EaD, fui entendendo um pouco o funcionamento, fui compreendendo que era possível fazer também uma educação de qualidade. Esse meu receio inicial foi se dissipando. Aí então ao mesmo tempo em que eu trabalhei como professor a distância, também trabalhei como professor presencial. Então isso facilitou muito o processo de aprendizagem que eu tinha.

Conforme o discurso do/a professor/a, a trajetória profissional percorrida garantiu-lhe acumulação de capitais, competências e saberes incorporados necessários à aquisição de direito à entrada no campo educacional (UNITINS). Tal condição retrata mudanças nas preferências e “princípio de visão” (BOURDIEU, 2006) dos agentes sociais (gestores e professores), ou seja, o *habitus*, na medida em que entra em contato com outra forma de trabalhar, com outras experiências como essa em EaD.

Nesse sentido, o/a gestor/a **G3** entrevistado/a afirma que “a formação de professores na modalidade a distância com uso de tecnologias na UNITINS seria uma maneira possível de atingir um maior número de alunos e assim ampliar as vagas no ensino superior no Tocantins [...] e interiorizar as atividades de ensino da universidade”. Para Cassimiro (1996), no projeto original da UNITINS, era fundamental a expansão, a interiorização do ensino e ainda a articulação da universidade com o setor produtivo. **D3** mudou sua percepção quando conheceu a EaD na formação de professores com uso de tecnologias. No seu discurso, comentou que

[...] eu vou ser bem sincera. Como eu vim trabalhar com educação a distância, no início, eu tinha aquele preconceito que todo mundo tem em relação ao ensino a distância. [...] você pensa que como educador que ensina presencial é o melhor ensino porque tem o professor em sala pra orientar o aluno. E, assim, a partir do momento que eu vim trabalhar aqui na UNITINS. Doze anos que eu tenho de UNITINS de educação a distância aqui com a UNITINS, eu percebi que as coisas não são bem assim. Por quê? Porque nós temos todos os aparatos [...]. Eu acho que até algumas atribuições que os cursos presenciais não têm. Nós damos todos os suportes aos alunos, nós temos o tempo real da aula com os alunos, nós temos todo o *feedback* no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Então tem toda aquela interatividade que é necessário no processo de ensino a distância.

Observa-se na fala do/a entrevistado/a certa desconfiança em relação a essa modalidade educacional com uso de tecnologias. Apesar da ênfase dada aos aspectos como autonomia, interatividade e inserção social, as críticas à EaD com uso de tecnologias sempre foram contundentes. Para Belloni (2003), a educação a distância aparece cada vez mais no contexto da sociedade contemporânea como uma modalidade de educação

extremamente adequada e desejável para atender as novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial. **D7** evidencia que

[...] eu vim aqui pro Tocantins pra trabalhar na UNITINS com educação a distância pra quebrar alguns preconceitos que eu tinha lá há sete anos. Acreditava que era um processo muito massificante de educação, por justamente não ter muitas leituras, não ter muito contato, não ter experiência e vivência na área [...]. Mas acredito que com o tempo aqui na UNITINS a minha visão foi mudando um pouco, até bastante, a gente pode dizer. Acredito que a educação a distância com convergência de mídias é uma modalidade que me remete sempre a palavra encontro possibilidade. Possibilidade de acesso, de nova prática pedagógica, nova possibilidade de mudança e aprendizagem. Foi essa possibilidade que justifica esses processos tecnológicos na sociedade contemporânea.

D12 complementou que, “[...] quando dei as primeiras teleaulas na televisão e continuei na interatividade no AVA, a partir daí acabou meu preconceito vendo meu trabalho materializado [...]”.

Como se percebe, as tecnologias continuam [...] a salvo como um fetiche para os professores. Portanto, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e as hesitações verificadas no trabalho com elas [...] pensadas “preferencialmente” para a formação de professores a distância acabam contribuindo para uma cadeia de simplificações em torno da “flexibilização estratégica” (BARRETO, 2010, p. 40).

D1, D4 e D6 apresentam em suas falas visões e princípios semelhantes em relação ao uso de tecnologias na EaD. Para os entrevistados,

A modalidade educação a distância é inclusiva, mas as tecnologias devem ser parte do processo inovador das teleaulas. A hegemonia, aparato tecnológico não é a solução para melhorar a qualidade da educação, atrapalha, a gente perde um pouco na qualidade dos conhecimentos na interatividade, autonomia. Tecnologia como suporte de ensino aprendizagem não para de expandir. E, se ter mais alunos, o campo da educação pode ficar prejudicado [...].

Nesse sentido, nas reflexões dos agentes sociais em relação ao campo da educação e ao campo da tecnologia, um dos campos pode ser considerado de forças, que poderá constranger os agentes (professores/as) nele inseridos; ou um campo de lutas, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 2006). Em tais condições, a hegemonia das tecnologias nas ações de práticas pedagógicas poderia interferir na qualidade do curso de Pedagogia em EaD na UNITINS, mas por outro lado o uso racional dessas tecnologias evidenciou inovações especialmente nos materiais didáticos, além de potencializar a interatividade nas práticas pedagógicas.

G4, ao se referir à implementação da EaD com uso de tecnologia na UNITINS, ressalta que,

[...] olhando pela parte política e estratégica, mais também partindo das ações afirmativas [...], o Estado decidiu e começou a pensar em seu professor [...], seus profissionais. Com a educação a distância ele já tava dando o primeiro passo para se afirmar. Então hoje eu acho que foi um passo sim qualitativo e um tanto quantitativo... [...]. Envolvendo alguns interesses, porque alguns entraves ocorreram nos processos conduzidos pelo Estado e pela UNITINS na formação de professor com uso de tecnologias.

Em seu posicionamento, evidencia-se a concepção de um Estado gerencial sempre voltado para os resultados das políticas implementadas, ou seja, as políticas são condicionadas ao cumprimento de metas, era o que parecia estar estabelecido nas relações Estado/UNITINS.

De acordo com a visão dos/as entrevistados/as, as tecnologias no curso de formação de professores em EaD potencializaram a comunicação entre professores e alunos na UNITINS e em todo Brasil. Feenberg (2010, p. 166) salienta que “a introdução das tecnologias [...] deve ser moldada em um contexto mais amplo, porque não é primariamente uma tarefa técnica. Reflete a relação de mudança da gerência e do profissionalismo [...]”.

Dessa forma, o uso de tecnologias em EaD facilita as atividades de ensino aprendizagem não só nessa modalidade, mas na educação em geral. As tecnologias e o material impresso são vistos como meios mediadores dos processos educacionais conforme

D6:

[...] as tecnologias sem dúvidas só contribuíram. Assim, na UNITINS, [...] o material impresso pode ser capturado no Portal Educacional da UNITINS (*web*) [...] na forma de arquivos de hipertexto; os produtos, ou seja, imagem... imagéticos, videográficos, teleaula, conferências, roteiros indicativos de estudo, podem ser disponibilizados pela emissão televisiva ou digitalizados para arquivos de computador via CD-ROM, tudo isso pra gente dar aula.

Mesmo as tecnologias sendo vistas pelos/as entrevistados/as como essenciais nos cursos em EaD de formação de professores, elas não têm sido incorporadas nos cursos presenciais principalmente nas licenciaturas, o que poderá trazer problemas a futuros professores na sala de aula devido à falta de noções básicas sobre tecnologias para orientar seus alunos. **D11** explica que

[...] teleaulas me ajudaram a reformular e ter entendimento maior, não só da educação a distância, mas desses processos tecnológicos envolvido no ensino-aprendizagem na sala de aula. [...] enquanto formador de [...] professores, enquanto educador, eu não vejo os processos educativos hoje desvinculados das tecnologias, seria um desrespeito à sociedade contemporânea, uma negação a tudo que o homem produziu historicamente, falar que é desnecessária uma inserção das tecnologias nos processos pedagógicos atuais. Pode não ser imprescindível, mas seria muito. Hoje é difícil ver um aluno que não tem acesso às tecnologias, que não tenha *e-mail*, que não tenha acesso à internet, que não tenha uma página em ambientes sociais, enfim... Então por que os processos pedagógicos, os processos educativos negariam isso? Seria um retrocesso da minha parte.

Percebe-se, conforme o discurso do/a entrevistado/a, que a EaD faz parte do mundo atual, e as tecnologias essencialmente interligadas à educação facilitam a comunicação e a aprendizagem.

As facilidades inéditas de comunicação oferecidas pelas tecnologias vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância – simultânea ou diferida –, pondo à disposição dos sistemas, de seus estudantes e professores técnicas rápidas, seguras, eficientes e, em alguns casos, mesmo baratas como o e-mail, por exemplo. (BELLONI, 2003, p. 59).

Na EaD, a característica principal das tecnologias é a interatividade, é a possibilidade de interação mediatizada professor/aluno e aluno/aluno em um processo inovador nas aulas, com a criação de redes telemáticas, como *e-mail*, grupos de discussão, *webs* e *sites* etc.

5.2.4 Modo de organização da gestão das políticas públicas em EaD na UNITINS

A UNITINS, a partir de seu credenciamento em 2004, teve uma expansão, pelo viés da EaD, bastante significativa no Estado do Tocantins, em particular, e em todo território nacional. Para dar sustentação a essa expansão, buscou um novo modelo de universidade que exigiu a escolha de novas estruturas de gestão, o que significou adoção de políticas e práticas sociais calcadas na intensiva utilização de novas tecnologias. Com isso, estabeleceu outros formatos e lógicas de convênios e parcerias e outras metodologias para implementar programas de formação de professores. Assim, a UNITINS assumiu o compromisso de atender as demandas em todo o Estado e território nacional.

Para tal atingimento, a política dos/as gestores/as buscou mecanismos para produzir resultados e fazer cumprir a missão da instituição. Os/as entrevistados/as, ao discorrerem sobre a implementação das políticas públicas em EaD na UNITINS, foram quase que unânimes em afirmar que achavam surpreendente que a UNITINS, uma universidade

pública com vários anos de atuação no sistema educacional, ofertasse ensino pago e que só em 2009 o MEC percebesse essa irregularidade. Na concepção de **D12**, “faltou mesmo foi regulação e fiscalização para frear a expansão da modalidade educação a distância com cobrança de mensalidade dos alunos pela UNITINS, que acabou no que deu... no descredenciamento. Todo mundo tava sabendo [...]”.

A UNITINS, com o *status* de instituição pública de direito privado, mantida por entidades públicas e particulares, com o apoio do governo do Estado, apresentou-se como universidade em condição de trabalhar com educação privada. É nesse contexto permeado de contradição que os/as entrevistados/as revelam em seus discursos que a expansão da oferta de EaD na UNITINS estava atrelada à falta de regulação. **G4** afirma que

A expansão não só foi falta do MEC fiscalizar a UNITINS. Olha só o aumento dos cursos tinha muito mais a ver com o aumento da captação de recursos, embora a estrutura não era autossuficiente, no sentido assim, não era satisfatória pra demanda do aluno, assim, tanto é que teve interferência depois [...] os gestores e EADCON queriam aumentar o nº de alunos nas tele salas. Ela que recebia o recurso do aluno e repassava à UNITINS o percentual de acordo com o contrato.

Nesse sentido, Giolo (2010) ressalta que a expansão privada da educação a distância precisa ser observada, pois, em essência, consiste em uma estratégia de conquista de mercado. Maia (2011) argumenta que expansão da educação superior na UNITINS não teve apenas um sentido de ampliação numérica e geográfica, mas também um sentido de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais antes excluídos, como, por exemplo, os alunos das cidades interioranas do Tocantins e do Brasil que tiveram acesso à educação superior formação de professores.

A análise de Giolo, no entanto, se confirma empiricamente. No Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011 (tabela 7), que trata dos cursos de graduação (presencial e a distância), observa-se que o setor privado responde por 55,5% (579) dos cursos a distância, enquanto o setor público corresponde a 44,5% (465).

Tabela 7 – Número de cursos de graduação, por categorias administrativa, segundo modalidade de ensino

Tabela 15 – Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2011

Modalidade de Ensino	Total Geral		Categoria Administrativa									
			Pública								Privada	
	Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
Total	30.420	100,0	9.833	32,3	5.691	18,7	3.359	11,0	783	2,6	20.587	67,7
Presencial	29.376	100,0	9.368	31,9	5.357	18,2	3.248	11,1	763	2,6	20.008	68,1
a Distância	1.044	100,0	465	44,5	334	32,0	111	10,6	20	1,9	579	55,5

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Não inclui área básica de ingresso.

Fonte: Brasil (2011)

Ainda nessa perspectiva, **G2** se manifesta em relação à expansão da formação de professores via EaD na UNITINS:

[...] toda a expansão exige uma atenção especial, até porque eram muitos polos [...], também tinham polos que apresentavam dificuldades na condução do trabalho. E a UNITINS poder acompanhar a toda essa expansão era bem difícil. Isso também ficava muito a cargo da parceira, e a política de EaD que o Ministério de Educação na época propunha pra universidade era criar a universidade aberta. Essa parceria, quando eu cheguei, já estava, ministrava toda a gestão acadêmica, e a UNITINS ministrava as aulas nos cursos por meio docentes, todo o recurso para administrar a parte pedagógica vinha do repasse que a EADCON fazia para a UNITINS, o MEC questionou essa estranha relação baseada no comércio de telessalas.

O/a gestor/a expressa o seu sutil desacordo em relação ao modo como as políticas públicas em EaD eram implementadas na UNITINS. Sua fala também tende a soar como um desabafo, pois, embora o foco fosse formar professor para a educação básica, havia também vários interesses permeando a universidade.

G3 repete esse discurso e destaca que

O Estado tinha interesse financeiro pelo tamanho do projeto, pela dinâmica que é trabalhar com formação de professor, formação de pessoas. Então ele tinha interesse sim, o que não tava claro era a relação política Estado/ UNITINS. Então veja só a gestão queria saber de números [...].

Tal lógica implica alterações substantivas no que se refere à sobrevivência da instituição. No campo educacional, segundo Dourado (2008, p. 993), “[...] o relacionamento entre Estado e [...] educação é, ainda, marcado por relações patrimonialistas sob o domínio dos interesses pela esfera privada em detrimento da esfera pública”.

Mesmo assim, pode-se dizer que a EaD com o uso de tecnologias contribuiu para oportunizar a interação entre professores, tutores e alunos, além de desenvolver metodologia de aprendizagem e democratização dos conhecimentos em favor dos diferentes grupos sociais, especialmente aqueles, como no caso do Estado do Tocantins, que estão em lugares tradicionalmente esquecidos pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento econômico, conforme explica **D12**: “no Tocantins (UNITINS), a gente sempre trabalhou com formação de professores de lugares de difícil acesso e também um tanto pobre e esquecido do poder público”.

O que aconteceu, de fato, foi que a UNITINS ofertou cursos de formação de professores a distância, com a aprovação do Estado, fez parceria com uma empresa privada que não tinha autorização do MEC para atuar no sistema educacional. Tal modo de fazer educação levou ao desejo manifesto de mercantilizar as políticas públicas em EaD, sob o discurso da melhoria dos índices local e nacional.

D8 manifesta que

[...] no Estado do Tocantins, na UNITINS, as políticas públicas de formação de professores a distância obviamente sofreram interferência do Estado, da parceira [...] isso em função dos interesses de ordem financeira, a expansão com terceirização dos polos cada dia mais se expandindo [...], depois vieram centros associados. Inclusive essa nomenclatura não era registrada no Ministério da Educação. O fato é que a comercialização dos polos educacionais começava dar problema [...] pro MEC e pra nós (professores/gestores). A UNITINS começava perder o controle na execução das políticas em EaD do jeito que o MEC tinha autorizado.

Desse modo, verificou-se que a UNITINS, exaltada com as demandas do mercado educacional, parece não ter repensado o seu papel de garantir, conforme PDI 2005-2010, na área educacional, por meio das políticas públicas de formação de professores, padrões de qualidade, normas e regulação estabelecidos pelo MEC. Nesse quadro, percebe-se o Estado disposto a propor e implementar reforma para a formação de professores na UNITINS, aliada à reforma do Estado em curso no Brasil. Nesse cenário, basta ver que o Estado do Tocantins aos poucos estava se desfazendo do compromisso com a universidade

pública, instituindo a cobrança de mensalidade em seus cursos e, com isso, a fundação pública passava ser gerida pelas regras do direito privado (UNITINS, 2005).

D5, em seu discurso, destaca “que a relação público-privada na UNITINS nunca foi muito clara. Por constituição a UNITINS é uma instituição pública de direito privado, [...] como tal ela atuava nas duas áreas, tem momentos em que era pública, momentos em que era privada”. **D7** explica tal situação:

[...] o que definia a UNITINS ser pública ou privada era basicamente o seu financiamento. Então, ora a UNITINS foi financiada com recursos privados, das mensalidades dos alunos, ela era privada; ora ela foi financiada com recursos públicos, ela se tornava pública. Essa contradição de andar nos dois lados com certeza atrapalhou o processo de execução das políticas em EaD. É claro a UNITINS parecia uma ilha cercada de interesses por todos os lados [...].

A UNITINS, embora sendo uma instituição pública, cobrava mensalidade dos alunos pelos cursos que oferecia e, por isso, suas matrículas foram contabilizadas no campo privado. Essa contradição foi uma das justificativas para a intervenção do MEC na UNITINS. Com relação às supostas denúncias de irregularidade na prestação dos cursos por parte da UNITINS ao MEC, **G1** comenta que

Na verdade não é que a universidade não quisesse atender o MEC, a universidade até quis atender, mas o problema da parceria público-privada, ela (UNITINS) e o Estado (Tocantins) tiveram dificuldades no momento de explicar que a EDUCON fazia muitas vezes o papel que era o papel educacional da UNITINS. A questão era que EADCON fazia muito mais, fazia *marketing*, comercializava os cursos. Isso o MEC não concordava. Então para ele (MEC) poderia ter acerto entre o público e o privado se a UNITINS contratasse a EADCON com licitação. Pra isso, ela até poderia permanecer, mas o problema [...] é que o contrato (UNITINS/EADCON) indicava o contrário, quem tava sendo contratada era a UNITINS. E aí nem o MEC nem o Ministério Público estadual e federal aceitaram. Daí questionaram como que uma universidade poderia ser contratada de alguém que não era uma instituição educacional era uma empresa de logística, na verdade de comercialização. Outra coisa a UNITINS contratava a EADCON para cuidar da infraestrutura tecnológica, dos polos, mas ela (EADCON) subcontratava outros parceiros para atuarem como polos e ainda estes contratavam tutores para as telessalas.

Com base nesse discurso, percebem-se os interesses mercadológicos mobilizando várias instituições, empurrados ainda que de modo sutil por certo dinamismo e comprometimento com os interesses dos grandes grupos educacionais. Nessas condições, é possível que a educação a distância esteja atuando em suas várias dimensões, “a serviço” (PIRES, 1997) da democratização do conhecimento e da demanda de mercado.

Tal condição pode ser evidenciada no discurso de **G5** sobre motivações que se configuraram em irregularidades, levando ao descredenciamento da UNITINS pelo MEC para oferta de cursos em EaD:

A parceria UNITINS/EADCON, com a mercantilização da EaD, foi, digamos assim, a principal motivação encontrada para que houvesse o descredenciamento da UNITINS. Agora, além disso, algumas motivações ficaram, elas não são concretas, porque esse é um motivo concreto. Em cima disso, o MEC se baseou pra dizer, 'não aceito essa parceria da forma como está'. Agora, atrás disso, há outros motivos que não são concretos, é que na verdade a UNITINS incomodou muito o mercado de educação [...]. Então interesses de outras instituições também estavam por trás disso, porque a UNITINS tinha o respaldo de ser uma instituição pública. Isso dava credibilidade pra instituição, e isso incomodou muito outras instituições privadas, que pressionaram o MEC, era mercado, mercado tava ali, a UNITINS já tava de uma forma muito rápida com mais de noventa mil alunos, e isso incomodou bastante.

O relato reafirma a lógica do mercado educacional envolvendo as políticas públicas em EaD na UNITINS. Observa-se que o modelo público/privado, usado pela UNITINS, não permitiu que ela cumprisse o seu papel em relação ao projeto de EaD, conforme determinação do MEC. Contudo, para os/as entrevistados/as, havia irregularidades na instituição, mas acreditavam que o MEC deveria contribuir para reestabelecer o processo educacional na universidade, evitando, assim, aplicar medidas drásticas como o processo de descredenciamento. Sobre essa situação, **D9** enfatiza que “o MEC descredenciou a UNITINS para trabalhar com a EaD com uso de tecnologias sem se preocupar com o destino dos acadêmicos, professores e funcionários, ele (MEC) só pensava em apurar fatos ligados à mercantilização da EaD na UNITINS praticada pela EADCON [...]”.

A expansão da formação de professores a distância, em função da captação de recursos (conforme críticas dos/as entrevistados/as), parece ter instituído relações contraditórias entre as diretrizes políticas do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS, resultando no processo de descredenciamento da UNITINS para ofertar cursos na modalidade educação a distância.

5.3 *Habitus* dos professores e modo de justificar suas preferências pelas práticas pedagógicas com uso de tecnologias

É no contexto de rearticulação de lógicas entre o público e o privado que se remodelam as práticas pedagógicas com uso das tecnologias, no curso de Pedagogia em EaD. Os discursos de progresso social pela inclusão tecnológica digital, proferidos pelo

Estado, focalizaram na modalidade educação a distância na UNITINS uma realidade a ser vivenciada por meio da proposta de formação de professores para educação básica a nível superior. É dessa forma que as políticas públicas da modalidade educação a distância passam a ocupar um espaço estratégico no campo educacional do Estado do Tocantins e da UNITINS.

Desse modo, os/as entrevistado/as que trabalhavam com o programa de educação a distância na UNITINS justificam sua preferência pelas práticas pedagógicas com uso de tecnologias no curso de formação de professores em EaD, pela importância que tem essa modalidade, possibilitando condições para construção de conhecimentos no processo ensino aprendizagem por intermédio da interatividade. Para eles/as, as tecnologias multimídias, a internet (AVA) e o material impresso são vistos como suportes que auxiliam na interatividade na prática pedagógica.

Mediante essas condições, professores/as veem a prática pedagógica como um processo de interação e destacam a importância do polo de apoio onde acontecem os encontros presenciais. **D10**, em seu discurso, salienta que “[...] a interação é boa, mais pode ser prejudicada se o projeto do curso não for bem planejado, como também se não há infraestrutura tecnológica no polo e acompanhamento do aluno [...]”. Conforme o PP do curso de Pedagogia (UNITINS, 2006), as relações entre professor, alunos e tutores presenciais e *web-tutores* na UNITINS são facilitadas pelas tecnologias (UNITINS, 2005). Mas na visão de **D6** faltavam condições para as teleaulas e para o professor dinamizar o processo ensino aprendizagem. **D12** complementa com sua fala:

[...] é óbvio o processo de ensino aprendizagem depende do material impresso e das tecnologias [...]. Porque não adianta nós, os professores, (o corpo docente) aqui na sede com seus coordenadores promoverem na forma inicial um processo de ensino, teoricamente qualitativo, com boas teleaulas, com conteúdo de material impresso interessante, com conteúdos virtuais interessantes, se lá na ponta o estudante não tinha acesso, era material que demorava pra chegar às mãos desses estudantes, eram computadores que inexistiam pra aprendizagem deles, o contato virtual inclusive com os professores ou com seus outros colegas de outras regiões, enfim... Que pudesse dar uma continuidade até um início no processo de aprendizagem ali de discussões, ou sinal de satélite que não se chegava pra veiculação das teleaulas.

Apesar das críticas por parte de alguns/as entrevistados/as em relação à infraestrutura necessária à condução das teleaulas em EaD com uso de tecnologias na UNITINS, a prática pedagógica em EaD com uso de tecnologias é entendida como prática social, conforme percepção e visões de mundo dos/as professores/as entrevistados/as. **D12** salienta que

A prática social é importante, pois a gente trabalha com várias pessoas da sociedade [...] era através da prática social que nós íamos fazer mudanças na vida do povo (aluno) pra melhorar esses lugares distantes, mesmo tendo as controvérsias da parceria (público/privado) que envolviam a EaD na UNITINS.

Nesse discurso, aparece em destaque a EaD com uso de tecnologias. Enquanto modalidade educacional ou prática social, ela pode promover sentidos e mudanças na sociedade. Nesse sentido, o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas pode potencializar a interatividade e proporcionar inovações nos materiais didáticos, principalmente nos cursos de formação de professores em EaD. Martins (2009) adverte que isso não quer dizer que haja mais interatividade entre professores e alunos nos cursos em EaD, tendo em vista que a interação depende de outros fatores como planejamento e assistência ao aluno. Assim, “[...] a interatividade e a potencialidade em EaD seriam dadas por relações sociais dialógicas entre os professores, os sujeitos-aprendizes e o mundo mediante o uso livre e libertador da palavra, caracterizado pelo amor, pela reflexão e pela ação” (MORAES, 2003, p. 121).

Nesse contexto, conforme a visão dos/as professores/as em seus discursos, percebe-se a predisposição, a preferência por uma prática social transformadora em EaD. Para **D7**, a inovação nas aulas é o começo da transformação:

A inovação nas práticas pedagógicas, você sabe, é um caminho no campo educacional, profissional, porque hoje nós falamos o quê? Sociedade aprendente, sociedade do conhecimento. Então eu não visualizo hoje essa sociedade sem o uso das novas tecnologias como elemento de inovação mudança, em nossas teleaulas [...]. Eu penso que a prática pedagógica com tecnologia fica mais fácil para o professor e o aluno, [...] a gente pode promover autonomia do aluno. Eu acho que vai melhorar mais.

Observa-se, no discurso, o modo como o agente professore/a justifica sua prática pedagógica com uso de tecnologias e as condições essenciais à sua implementação em situações cotidianas. Nesse sentido, **D4** comenta que “o professor precisa, antes de qualquer iniciativa, mudar sua postura, reformular seu modo de trabalhar e aí sim ter entendimento maior, não só da educação a distância, mais também da prática pedagógica, ou ação prática [...] voltada para o ensino-aprendizagem [...]”. Para Bourdieu, ação prática representa a própria realidade da ação social. Assim, a ação prática pode ser resultante da relação entre um *habitus* e uma situação concreta, no caso o curso de Pedagogia em EaD na UNITINS.

E ainda sobre esse contexto, **D7** afirma que

[...] o professor precisa estar aberto a esses desafios na prática pedagógica, inovar, mudar a metodologia, fazer aulas mais interativas ou, como fala Paulo Freire, dialógica para transformar sua prática em algo mais social em EaD [...]. Não deixar sua prática até certo ponto, com palavrinha bem pedagógica, aí uma prática não só tradicional, mas arcaica.

Nessa perspectiva, Tardif (2010) comenta que essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições na e pela prática real), que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionantes e os imponderáveis da profissão.

Para a melhor compreensão sobre a estruturação da prática pedagógica com uso de tecnologias no curso para formação de professores para educação básica a distância, é necessário refletir sobre a teoria da ação social como resultado da interação de um contexto e dos *habitus* que são estruturados a partir das experiências cotidianas vividas pelos professores/as na sala de aula. Segundo Silva (2005, p. 154), “[...] o ensino na sala de aula é constituído por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral”. Tal condição mostra que as atividades de ação prática tem uma estrutura para cada momento de sua efetivação.

Nesse contexto, é que se verificam as questões relacionadas ao modelo do ajustamento do *habitus* incorporado às situações com as quais o agente (professor/as) se confrontou na instituição. Por exemplo, no caso da UNITINS que, mesmo quando vivenciou a crise expondo as contradições entre as políticas públicas em EaD do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS, verificou-se que houve mudanças nos *habitus* dos professores em prática pedagógica nas teleaulas do curso de Pedagogia EaD. Essas mudanças se manifestaram por meio do saber-ser, saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano dos professores/as na universidade (TARDIF, 2012).

D9 assegura, em seu discurso, que

[...] na questão das teleaulas, sim houve grande mudança, em material impresso nem tanto, mas os estúdios, onde eram transmitidas as teleaulas em tempo real e os equipamentos tecnológicos, o AVA, enfim isso tudo (tecnologias) interfaceadas com a EaD não tem como nós não fazer inovação nas aulas e mudar nossa postura, o jeito de trabalhar nossas aulas, de planejar no material e avaliação, enfim tudo modificou.

Para Bourdieu (2011, p. 43), “[...] com essas estruturas de capital, por meio do sistema de preferências que ela produz, encoraja-os a se orientar, em suas escolhas escolares e sociais em direção a um outro polo o campo [...] intelectual e adotar práticas e opiniões correspondentes [...]”. Nesse sentido, a prática pedagógica é como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam sua profissão (TARDIF, 2012). Silva (2008, p. 95-96) confirma que,

À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas. A prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação.

Ainda para a autora, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominado de campo social e um *habitus*. Assim, os professores/as, conforme suas percepções e posicionamentos diante dessa realidade social, veem a prática pedagógica em EaD com uso de tecnologias na formação de professores como possibilidade de mudança no modo de ser, pensar e agir no mundo e nas suas práticas profissionais. Para **D3**, “a prática social em EaD com a presença das tecnologias é muito mais transformadora e inovadora, há muito mais dinâmica, há muito mais possibilidade, inclusive de relação aluno-aluno, relação de aluno-professor e tutores. A gente tem mais percepção do todo [...]”.

Diante desse posicionamento, vê-se que as mudanças e as inovações na prática pedagógica põem em andamento as transformações ocorridas nas políticas públicas de gestão e planejamento. Tais mudanças, conforme Peixoto (2008), dizem respeito às ações implementadas e às reflexões exercidas sobre as ações que constituem a prática pedagógica. São nessas condições que a prática pedagógica opera mudanças, realiza-se na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação em um dado contexto em transformação. Para Bourdieu (2011), os *habitus* são princípios geradores das práticas incorporadas e produzidas pelos agentes sociais (professores/as), dentro de campos sociais diversos de sua atuação. Desse modo, considera-se que “[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2012, p. 38). Esses saberes nascem das experiências da prática pedagógica dos/as professores/as no dia a dia e são validados por eles/as mesmos/as.

Nesse sentido, **D1** afirma que

A cada dia nossa prática ia melhorando, nós trabalhávamos em grupo, trabalho coletivo. Era difícil fazer teleaula na televisão, a gente ia buscando nossas experiências de sala de aula, [...] e também observando todas aquelas condições (estruturas) para entender e mudar nosso jeito de dar aula, [...] é hoje só vejo vantagem em prática pedagógica com uso de tecnologias [...].

Nesse discurso, percebe-se a justificativa pela preferência (BOURDIEU, 2007) do uso de tecnologias nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Essas práticas, associadas aos saberes experienciais, foram incorporadas como *habitus*. Silva (2008) confirma em Bourdieu que o *habitus* é produto de condicionantes que fazem com que se reproduzam as condições sociais da própria reprodução e que pode ser o princípio gerador da ação do professor. Por exemplo, os *habitus* incorporados pelos agentes sociais (professores/as) no curso de Pedagogia orientaram suas ações sociais na prática pedagógica no campo educacional da UNITINS. Nesse contexto, a prática pedagógica era o produto das relações entre os agentes (professores/as) no e com o espaço social institucional (a UNITINS).

Nesse sentido, Sacristán (2005, p. 87) ressalta que

A formação de professor deve considerar o significado do que Pierre Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante que as ciências e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Assim, em relação aos/às professores/as em prática pedagógica no curso de Pedagogia EaD da UNITINS, a mudança nos *habitus* (subjetividade) pode ser considerada como consequência de um processo de mudança geral na trajetória de experiências profissionais e sociais de cada agente (professor/a) a partir de sua prática pedagógica naquele contexto institucional (situação). Nessas condições, o/a agente social **D9** ressalta que

[...] é verdade na UNITINS tudo aqui se transformou, nós éramos presencial e de repente tudo era *on-line*, e tinha uma mega estrutura, agora eu quase não sei mais dar aula daquele jeito antigo mesmo lembrando de muita coisa. A minha prática mudou na UNITINS, minha postura mudou muito, eu faço pesquisa. Eu acho que como professor mudei muito nas teleaulas. Eu acho, se eles [...] não tivessem criado e vendido CAs e telessalas, a UNITINS não tinha sido descredenciada pelo MEC [...].

Considerando-se as argumentações dos/as entrevistados/as da UNITINS, observam-se controvérsias, contradições em torno da expansão da EaD em função do processo de mercantilização da formação de professores na UNITINS. Constata-se ainda, nos discursos dos entrevistados/as, a escolha da EaD como modalidade para formar professores, a preferência pela prática pedagógica com uso de tecnologia, a mudança nos *habitus* dos professores expressos em ação de práticas pedagógica e ainda que a trajetória profissional percorrida pelos professores/as garantiu-lhes acumulação dos capitais, competências e saberes incorporados necessários à entrada no campo educacional (UNITINS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese trata de um dos temas que nos últimos tempos tem ocupado uma posição de centralidade no contexto da educação brasileira: as políticas públicas de educação a distância com o uso de tecnologias. Focalizou as diretrizes que nortearam as políticas públicas de formação de professores para a educação básica a distância com uso de tecnologia na UNITINS.

Para dar conta da problemática central da pesquisa, as questões fundamentais foram: como as políticas públicas de formação de professores a distância tem se desenvolvido no Brasil e no Estado do Tocantins na UNITINS, no âmbito das esferas público/privado da educação? Quais diretrizes do MEC nortearam as políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância com uso de tecnologias na UNITINS? Quais as influências do Estado do Tocantins nessas políticas? Que contradições podem se manifestar nessa situação? Quais mudanças podem ser observadas nos *habitus* dos/as professores/as em prática pedagógica com uso de tecnologias?

E assim *o objetivo geral da pesquisa* foi analisar a formação de professores para a educação básica a distância com uso das tecnologias, a partir de interpretações das relações contraditórias entre as políticas públicas na modalidade educação a distância, do MEC, do Estado do Tocantins e da Fundação Universidade do Tocantins, no período de 2004 a 2010. Foram focalizadas mudanças e inovações nos *habitus* dos professores que se expressam em práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, considerando-se o modo como os agentes sociais (professores/as) envolvidos com esses aspectos justificaram suas escolhas e preferências por essas práticas.

Nossa hipótese é que as contradições das políticas públicas em EaD do Estado do Tocantins e da Fundação Universidade do Tocantins em relação às do MEC dificultam a implementação da formação de professores a distância no Estado.

O caminho para a demonstração dessa hipótese inicia-se no *capítulo I*, em que se articulou o objetivo específico ao analisar as políticas públicas educacionais no Brasil, no âmbito da reforma do Estado, contextualizando as políticas de formação de professores para educação básica em EaD. Nesse capítulo, entendeu-se que as políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público. Por isso são compreendidas como *responsabilidade* do Estado, quanto à sua implementação das ações educacionais, a

partir de um processo de tomada de decisões envolvendo órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados a essa implementação.

Nesse sentido, Höfling (2001) teoriza que o Estado é uma instituição permanente que possibilita a ação do governo. Nessa lógica, admite-se que é papel de um governo representar programas e projetos de parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros como os profissionais da educação) e propor para a sociedade a orientação sobre políticas públicas, em especial as de educação como responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus órgãos constituintes.

Como tal, as políticas públicas em educação de um Estado se realizam em um campo extremamente contraditório em que se entrecruzam interesses e visões de mundo conflitantes e em que os limites entre público e privado são de difícil demarcação. Nessa percepção, reconhece-se que as diretrizes políticas de correntes da reforma no Estado e educação superior têm influenciado na definição de políticas públicas de formação de professores no Brasil articuladas com o projeto neoliberal e o novo padrão tecnológico globalizado.

Nesse contexto, o governo Fernando Henrique implantou a reforma administrativa do Estado, substituindo a administração burocrática pela administração gerencial do Estado. Instituiu programas e ações políticas que ganharam novos contornos, nova configuração na qual prevalecem os critérios gerenciais e impõem ao Estado brasileiro o papel de provedor e regulador do mercado e da educação.

A reforma da educação superior, em especial a formação de professores em educação a distância, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pautou-se em contradições nas políticas públicas e ações de cunho neoliberal que reduziam os recursos para a expansão pública desse nível de ensino, ao mesmo tempo em que incentivavam maior diversificação e diferenciação da oferta. Essa política resultou em uma expressiva privatização da oferta de formação de professores nas universidades privadas. Nesse cenário, o incentivo à privatização de políticas públicas de formação de professores, com garantias de autonomia às IESs privadas por expansão de vagas, *pode ser certamente uma obediência às demandas de mercado*, pois, além de provocar e intensificar a concorrência entre as IESs, o serviço educacional prestado à sociedade poderá perder a qualidade em função da mercantilização do ensino. Essa argumentação também é acompanhada por Giolo (2008, 2010) e Barreto (2010).

No governo FHC, a educação a distância, a difusão das TIC e a sua apropriação pelo sistema educacional foram enaltecidas nas políticas públicas educacionais como

estratégias para a formação de professores, pelo MEC. Segundo Batista (2003, s/p), “submetida à lógica da economia” de mercado, a educação a distância, ao invés de democratizar o acesso à educação pública, contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a massificação do ensino”.

E, assim, deduziu-se que no governo de FHC, sob a ótica da ideologia neoliberal, a reforma da educação superior estava centrada: no estabelecimento de parcerias público-privadas, na expansão do acesso ao ensino aprendizagem por meio das IESs privadas, na adoção de programas de educação a distância e na profissionalização, em especial, na formação de professores de modo emergencial.

Já o governo Lula manteve alguns aspectos da política anterior, e a possível ruptura com o modelo econômico hegemônico instalado no Brasil no governo de FHC não aconteceu. A “esperada ruptura foi substituída por um movimento reformista, com origem no Estado, que visava à continuidade de uma política econômica neoliberal pautada nas mudanças da racionalidade capitalista embasadas no processo de mundialização do capital” (KATO, SANTOS; MARTINS, 2010, p. 14). E, assim, compreende-se que os elementos desse movimento reformista se engendraram no campo da educação sob a forma de mudanças que consolidaram estreitas relações com os interesses mercantis.

É importante lembrar que no Brasil, no campo da educação, “a configuração da formação de professores respond[e] ainda ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito da reforma do Estado em 1990” (FREITAS, 2007, p. 1208). Agrega-se a essas condições a existência de centenas de cursos de EaD, em várias IESs privadas, com expansão de polos nas mais longínquas localidades do país, que certamente produzirão resultados desiguais no processo ensino aprendizagem dos professores.

Com base nas análises, compreendeu-se que a política da reforma da educação superior proposta pelo governo Lula e a utilização da educação a distância, como estratégia de “democratização” da educação, são “relançamentos” das reformas privatizantes do governo neoliberal de FHC apresentadas ao longo da década de 1990. Ressalta-se, conforme Medeiros e Oliveira (s/d), que nos últimos tempos a EaD tem permeado, no interior das políticas públicas de formação de professores no país, com o discurso de democratização do acesso e da inclusão social, fortemente marcados pelas indicações dos organismos multilaterais e ainda pelas diretrizes do mercado educacional, sobretudo, por

ter sido eleita, na primeira década do século XXI, pelos governos como modalidade prioritária de formação de professores para a educação básica.

Nessa lógica, observou-se a intenção do governo Lula da Silva em eleger a EaD enquanto estratégia política, tanto para democratização da formação de professores para educação básica como para a expansão das matrículas nas IESs públicas. Essa intenção foi efetivada com a criação da UAB e da nova CAPES.

Disso se inferiu que a reconfiguração da formação de professores em educação a distância no Brasil encontra-se fortemente vinculada à construção de novas políticas públicas educacionais, articuladas pelo processo de reforma do Estado em suas novas interfaces com o mercado e com a sociedade.

O *capítulo II* busca analisar as tecnologias, identificando seus impactos nas políticas públicas de formação de professores a distância no Brasil. Para isso, compreendeu-se que nos últimos tempos o uso das tecnologias e a EaD aparecem com uma forte tendência na formação de professores em âmbito nacional. A convergência entre a computação, a microeletrônica e as telecomunicações possibilitou a integração das mídias, inovando nas práticas pedagógicas dos cursos em EaD. O avanço da microeletrônica e a convergência com as telecomunicações contribuíram também para a integração entre o material impresso, a TV e os vídeos incorporados aos materiais didáticos para a utilização nos cursos de formação de professores em EaD. O uso de *softwares*, denominados ambiente virtual de aprendizagem (AVA), propiciou a professores, alunos e tutores maior interatividade no processo ensino e aprendizagem.

A expansão das tecnologias potencializou, sobretudo, a globalização incentivando a competitividade no mundo. O Brasil, sob a forte influência da globalização, precisou inovar o setor produtivo, para isso buscou profissionais no mercado de trabalho com um nível de qualificação mais elevado. A EaD apresenta-se como alternativa para a qualificação desses profissionais brasileiros, com objetivo de atender a demanda do mercado. Os impactos da globalização na formação de professores a distância modificaram o cotidiano da universidade em sua forma de ver e executar suas atribuições, pois vem sendo pressionada para direcionar suas ações de políticas públicas para massificação do ensino, o que significa sujeitar-se às transformações emergentes impostas pela lógica do capital neoliberal à educação que, na maioria das vezes, tem de ceder lugar a pressões das leis do mercado.

Nota-se que, no Brasil e no Estado do Tocantins, na UNITINS, a mercantilização da modalidade educação a distância com uso de tecnologia na formação de professores é

uma tendência. Tal situação foi observada nas esferas pública e privada, no processo de implementação das políticas públicas para essa modalidade, que por sua vez se tem constituído em uma estratégia para aumentar o rendimento no ensino nas instituições educacionais, embora preserve o discurso do viés social ao propor a ampliação de oportunidade de acesso à educação superior.

Para Belloni (2010), a educação a distância poderá se estabelecer enquanto modalidade de ensino para formação de professores da educação básica, integrada às tecnologias, mas fundamentada em uma perspectiva de aprendizagem reconstrutiva política e emancipatória e não em uma prática do instrucionismo do uso da tecnologia.

As análises desse capítulo permitiram identificar as convergências e as contradições no uso das tecnologias na EaD para formação de professores e para a inovação nas práticas pedagógicas em EaD, associadas à utilização das tecnologias.

Considerando as análises feitas sobre as políticas públicas de professores no contexto da reforma do Estado e os impactos das tecnologias nas políticas públicas de formação de professores a distância no Brasil e na UNITINS nos capítulos 1 e 2, o **capítulo 3** explicitou o percurso metodológico para este estudo guiado pelo materialismo histórico e dialético e pela abordagem dos fenômenos sociais em Bourdieu. Nesse percurso, foram indicados os objetivos, a hipótese da pesquisa, os tipos de metodologia e a perspectiva de análise e interpretação de dados adotados.

Na perspectiva de atender o objetivo específico proposto, foram analisadas as mudanças nos *habitus* dos professores que são expressas nas ações em práticas pedagógicas a partir das relações entre o campo da educação e o campo das tecnologias.

Esse capítulo procurou entender a relação entre os conceitos de *habitus* e *campo* em Pierre Bourdieu e ação social em Bourdieu e Weber, a formação e a prática pedagógica do professor. Para Weber, a ação social é toda ação do indivíduo orientada a partir do outro. Ou seja, trata-se de uma ação social porque envolve pessoas que se apoiam na racionalidade para influenciar o outro e, com isso, atingir seus objetivos.

A teoria weberiana da ação social pressupõe a sociedade como algo não acabado a ponto de o indivíduo apenas se adequar naturalmente como se não tivesse motivos para exercer determinadas ações e, por sua vez, esperar os resultados. Dessa forma, a teoria da ação social weberiana se mostra em uma perspectiva qualitativa, pois considera aspectos relacionados à subjetividade para a análise sociológica da sociedade.

Já para Bourdieu, a teoria da ação fornece elementos para romper com o dilema sociológico entre objetividade e subjetividade. Os elementos da subjetividade devem ser

vistos como forma de orientação a partir das estruturas sociais, bem como de assimilação e de estruturação das estruturas. É nessa perspectiva que a teoria da ação social possibilita a análise da educação. Todo sistema educacional tem seus fundamentos a partir de formas de pensar de agir dos indivíduos perante os diferentes contextos e estruturas em que estão estabelecidos.

É nesse contexto que se procura entender a formação de professores em EaD, com uso de tecnologias, focalizando a articulação entre *habitus* e a prática pedagógica no processo de relação e interação entre o campo da tecnologia e o campo da educação. Para Silva (2008), a prática pedagógica é constituída de relações, lutas e hierarquias no interior de campos sociais específicos. Assim, por exemplo, a aquisição de conhecimento e a ação são frutos das relações sociais entre o professor no e com espaço social institucional a universidade ou a escola.

A prática pedagógica é como um processo de aprendizagem por meio do qual um agente em ação reprocessa conhecimentos aprendidos anteriormente, fazendo mudanças e inovações e, com isso, eliminando aquilo que parece não ter relação com sua realidade, conservando apenas conhecimentos necessários à resolução de seus problemas enquanto professor (TARDIF, 2010). Bourdieu (1998) afirma que o *habitus* é um conhecimento adquirido em que se manifesta a “disposição incorporada” de um agente professor em ação pedagógica. Portanto, a prática pedagógica é constituída por um processo em que o professor incorpora, adapta e modifica suas ações no contato com as exigências objetivas do campo social. Para Bourdieu, o *habitus* é produto de condicionantes que fazem com que se reproduzam as condições sociais da própria reprodução e pode ser o princípio gerador de práticas. Assim, por exemplo, à medida que o agente professor/a enfrenta dificuldades e interage com o campo social, profissional escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*, ou seja, ele muda seus *habitus*.

Logo, concorda-se com Silva (2005, p. 153) quando afirma: “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral”. Nessas condições, pode-se dizer então, segundo a autora, “que um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, configurando-se em outro *habitus*” (SILVA, 2005, p. 159). Logo, entende-se que o *habitus* do agente professor/a desenvolve-se e expressa mudanças no e com o exercício da prática pedagógica na sala de aula. É por isso que Silva (2005) afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se *habitus* e não prática docente.

Nessa lógica, compreendeu-se que os *habitus* são desenvolvidos no campo educacional e passam a estruturar as ações sociais dos agentes. A partir dessa assertiva, deduziu-se que a prática pedagógica está necessariamente ligada ao *habitus* que o professor estrutura durante suas experiências cotidianas vivenciadas ao longo do trabalho no espaço educacional.

O **capítulo 4** procurou responder ao objetivo específico ao analisar o estado do Tocantins e UNITINS, suas ações na oferta de formação de professores, interpretar as relações entre as políticas públicas para EaD, do MEC, do Estado do Tocantins e da UNITINS para expansão das políticas públicas de formação de professores com o uso das tecnologias, bem com suas contradições e tensões. Essa análise considerou o atendimento do objetivo do estudo interpretando e dialogando com os indicadores dos documentos.

Mostrou-se que Estado do Tocantins nasceu de pactos em comum de campos sociais distintos na região. Nesse período, o Brasil entrava e assumia o processo de globalização e fazia reformas estruturais implicando a reconfiguração da propriedade agrária e industrial para implantação e desenvolvimento do capitalismo neoliberal. O Estado do Tocantins, embora com seu desenvolvimento e progresso regional embasados na modernização rural, aderiu à reforma do Estado dos anos 1990 visando à implementação do capital neoliberal no Estado.

Percebeu-se que o Estado do Tocantins, no processo de reestruturação de seu desenvolvimento, tem grandes desafios, sobretudo no que diz respeito à implantação e à implementação de políticas públicas em áreas prioritárias como saúde, educação, habitação e saneamento. Motter (2010) ressalta que, no Estado do Tocantins, a ideia de progresso e modernidade está sempre ligada a uma apologia de expansão e à figura do líder político. Na concepção de Leal (1995), o Estado do Tocantins, mesmo autônomo política e administrativamente, parece continuar deslocado e distante do desenvolvimento que dinamiza o Brasil.

A implantação de políticas e ações do novo Estado do Tocantins ocorreu paralela à reforma educacional brasileira dos anos de 1990. Assim, em relação ao sistema educacional do Estado do Tocantins, foi possível observar neste estudo que esse sistema respaldado pelo modelo gerencial de gestão implantou o Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, que propiciou a descentralização administrativa e financeira das unidades escolares. Esse tipo de gestão, segundo o discurso oficial, tinha como objetivo promover a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, de acordo com o ideário

das políticas públicas educacionais do Ministério da Educação sob o comando do ministro Paulo Renato, no governo Fernando Henrique Cardoso.

O Estado do Tocantins seguiu com suas políticas públicas educacionais, sempre balizadas pelas políticas neoliberais do governo federal. No que se refere à educação superior no Estado, para os professores com curso superior que atuam na educação básica, no período de implementação da gestão gerencial nas escolas para educação básica, iniciaram-se os longos processos de capacitação continuada, por meio dos programas como TV Escola, Proinfo e Progestão, sob as égides das competências e habilidades, das múltiplas inteligências.

Logo, observou-se que a SEDUC-TO, ao longo desse processo, seguiu o ideário neoliberal ao implantar políticas de capacitação de professores, reestruturação da rede física das unidades escolares e conteúdos curriculares com ênfase na formação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Já em relação à educação superior, de acordo com Plano Estadual de Educação 2006 a 2015, o Estado, com base na Lei n. 1360, de 31 de dezembro de 2002, dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, adota providências no sentido de que a educação superior do Estado seja integrada a esse Sistema e administrada por meio de instituições/fundações com a participação do poder público e sistemas de parcerias público-privadas.

E, assim, reconhece-se que a qualificação dos professores no Estado do Tocantins ainda é um desafio. De acordo com o jornal do Tocantins (2012), a rede pública estadual possui 13.166 professores. Desse total, apenas 0,14% tem mestrado; no município de Palmas, nenhum profissional concluiu esse curso.

Nessa análise, buscou-se compreender os processos de reestruturação pelos quais passou a UNITINS no Estado do Tocantins e suas ações em políticas públicas de formação de professores em EaD, no contexto da reforma do Estado e da educação superior no Brasil, bem como o processo de descredenciamento dessa instituição.

A Universidade do Tocantins foi criada no sistema *multicampi* em 1990, período em que o Brasil passava por um processo de reestruturação nos campos sociais, políticos, econômicos e educacionais. A política do governo estadual, articulada com a política do governo federal no que se refere à reforma do Estado e da educação superior no Brasil, o governador Siqueira Campos viu naquele momento condições favoráveis à criação da UNITINS. Para o governador, era uma universidade nova para um novo Estado. Para Cassimiro (1996), a UNITINS deveria ter “a cara do Tocantins”. Isso significava que a

UNITINS seria pensada, organizada e implantada para atender as demandas do novo Estado e da região Norte do Brasil.

De acordo com os documentos consultados nesta pesquisa, a UNITINS, uma universidade estadual pública, passou por várias reestruturações ao longo de sua história, quase sempre articuladas com políticas públicas da área federal para formação de professores, mas percebeu-se também que as reestruturações estavam vinculadas aos interesses políticos locais.

Dessa forma, a reestruturação da Fundação Universidade do Tocantins, em 1996, transformando-a em uma instituição pública, mas não estatal, de natureza jurídica de direito privado, mas não particular, foi uma confirmação da adesão do governo estadual às políticas públicas de privatização do governo FHC. Assim, constatou-se que, no movimento articulado às propostas de políticas e ações do governo do Tocantins para reestruturação da UNITINS, havia certo alinhamento das políticas públicas de formação de professores, com a proposta de reforma do governo FHC, destacando-se a redefinição das fronteiras entre o público e o privado e a legitimação do processo de privatização na UNITINS e com a instalação do ensino pago em todos os *campi* espalhados nos vários municípios do Estado.

É importante frisar que a UNITINS desenvolveu várias experiências na oferta da graduação emergencial como o Programa de Graduação em Regime Especial, o Programa de Graduação Telepresencial e o programa de formação de profissionais da educação, nos Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação, em Miracema do Tocantins e em Tocantinópolis, até reestruturar-se em 2004 para ofertar cursos em EaD. Esses centros estavam localizados em pontos estratégicos do Estado, ou seja, em lugares com maior carência de professores formados para atuar na educação básica da rede pública estadual e municipal.

A UNITINS, credenciada pelo MEC em 2004, pelo prazo de cinco anos para trabalhar com a oferta da modalidade a distância, logo em 2005, com o discurso de Uma UNITINS Renovada, empreendeu o projeto de expansão acelerada de cursos de graduação em especial formação de professores em educação a distância, que foi acontecendo, como não poderia deixar de ser, pelas regras da iniciativa privada e constituiu, segundo o PDI (1998-2002), no pressuposto de sua viabilidade financeira. Já o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2005-2010) explicita que a ampliação de cursos de formação de professores a distância e outras atividades, na UNITINS, reverteria em melhor aproveitamento de recursos financeiros e, portanto, em melhor relação custos/benefícios.

Dessa forma, de acordo com dados do Inep/MEC, em 2008, a UNITINS chegou ao surpreendente patamar de 205.244 alunos matriculados no primeiro semestre. Em 2009, a UNITINS ainda continuava presente em todos os estados brasileiros, interligada à Rede de Educação a Distância por meio de parcerias interinstitucionais como UNIVALI, FAEL e a EADCON, agora sob nova forma de gestão e uma cultura de adequação ao mercado. Naquele momento, o interesse no atendimento às políticas públicas, de formação de professores, visava, prioritariamente, a ocupar um espaço no cenário educacional a partir das estratégias e lógicas do mercado, a tal ponto de a UNITINS romper os limites definidos no credenciamento pelo MEC. Ávila (2010, p. 153) menciona que

A passagem das responsabilidades do ensino superior público para as instituições privadas está relacionada às várias iniciativas empresariais com o objetivo de substituir as responsabilidades do Estado para com a educação, levando a uma comercialização do ensino e do conhecimento.

A tese mostrou que o momento de crise vivenciado com o descredenciamento e a exposição nacional de suas fraturas internas foi o segundo semestre de 2008 e todo o ano de 2009, excepcionalmente com a intervenção do MEC. As irregularidades encontradas naquele momento foram polos de apoio presencial e centros associados (CAs) sem infraestrutura para o atendimento pedagógico do aluno, além de contradições constatadas no processo de expansão com: criação de cursos e CAs sem autorização do MEC; na parceria público-privada, previsão de cobrança de mensalidades e comercialização de cursos em EaD pela EADCON. Essas prerrogativas foram concedidas pela UNITINS à EADCON, no ato da assinatura do contrato de prestação de serviços educacionais firmado entre as duas instituições. Tudo isso representou para SESu/MEC a quebra de confiabilidade. E, mesmo com explicações e justificativas dadas pelo Estado e pela UNITINS, em 2009, veio a intervenção do MPF e do MEC, com o descredenciamento da instituição.

As análises dos documentos indicam que de fato no processo de descredenciamento da UNITINS para atuar nos cursos em EaD ficaram evidenciadas contradições na efetivação das ações de políticas públicas propostas pelo MEC, na portaria de credenciamento da UNITINS para formar professores a distância com uso de tecnologias no Estado do Tocantins.

Buscando atender o objetivo específico de analisar as mudanças nos *habitus* dos professores em ação de práticas pedagógicas a partir das relações entre o campo da

educação e o campo das tecnologias, *o capítulo 5* apresentou a interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo. Nessa análise, considerou-se o atendimento do objetivo proposto para pesquisa dialogando com os discursos dos/as professores/as e dos/as gestores/as entrevistados na UNITINS. As relações da formação de professores na modalidade educação a distância com uso de tecnologias, com foco especial nas mudanças dos *habitus* dos professores expressas em ação de práticas pedagógicas, foram interpretadas por meio de visões, escolhas e preferências evidenciadas nos discursos empreendidos pelos/as agentes gestores/as e professores/as que trabalham com EaD na UNITINS.

A educação a distância, ao ocupar um espaço estratégico na esfera de políticas públicas para educação superior com destaque para a sua emergência na formação de professores para educação básica com uso de tecnologias, reacendeu entre os educadores discussões sobre a sua credibilidade socioeducacional no Brasil. Em tela, estão as análises sobre as possibilidades de mudanças nos *habitus* dos professores expressas em ação de prática pedagógica na formação de professores para educação básica a distância.

Durante as fases da pesquisa empírica sobre as manifestação da realidade da UNITINS, no caso as mudanças nos *habitus* dos professores expressas em ação de práticas pedagógicas no curso de pedagogia, constataram-se divergências em torno da EaD na formação de professores de acordo com o ponto de vista dos/os gestores/as e dos/as professores/as que trabalham com EaD na UNITINS.

Os dados mostraram a justificativa da preferência pelas políticas públicas de EaD, por ser considerada um instrumento de mudanças no atendimento às demandas para formar professores nas redes públicas municipal e estadual do Estado do Tocantins e da região Norte do Brasil. Mesmo para atender demandas educacionais reprimidas existem divergências sobre essa modalidade na formação de professores, pois há entendimento de que a EaD na UNITINS foi capitaneada, trazida para atender as demandas políticas e ainda para legitimar a política de privatização da educação no Estado.

Em parte essa posição revela que a EaD é vista com uma forma de mercantilizar a educação. Essa visão é reforçada pelo impacto das tecnologias na globalização da educação privada, por exemplo, a UNITINS e suas parcerias no seu processo de expansão, com ampliação das redes de comunicação e do alcance dessas instituições privadas, foram possíveis se fazer presentes na quase totalidade dos estados brasileiros.

No caso da formação de professores na UNITINS, observam-se preferências pelas práticas pedagógicas com uso de tecnologias. De acordo com o ponto de vista dos/as

professores/as, a utilização dos recursos tecnológicos trouxe inovações às práticas pedagógicas, com criação de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para disponibilizar conteúdos e processar a interatividade entre professor aluno e tutor, incentivando a autonomia no processo ensino e aprendizagem. Os entrevistados/as também apontaram problemas relacionados às práticas pedagógicas em EaD, como falta de infraestrutura tecnológica nas telessalas e nos CAs, no caso específico do AVA, dificuldade de conexão, bem como resistência quanto ao uso de tecnologias nas teleaulas.

Nesse sentido, os/as agentes gestores/as e professores/as da UNITINS justificam suas escolhas pela EaD, na formação de professores, por essa modalidade de educação incentivar a autonomia do aluno no processo ensino aprendizagem. O que se observa em relação a essas posições é um paradoxo, pois a cultura do sistema educacional brasileiro caracteriza-se pela relação de dependência entre professor e aluno no processo ensino aprendizagem. Isso se contrapõe aos princípios da EaD, tendo como consequência a evasão nos cursos, em especial de formação de professores, porque os alunos têm dificuldade de acompanhar as aulas e, principalmente, de mudar seus *habitus*.

A partir das análises dos documentos, constatou-se que a UNITINS, a partir de seu credenciamento em 2004, empreendeu um processo de expansão no campo do público e do privado pelo viés da EaD, para implementar programa de formação de professores com uso de tecnologias, no Estado do Tocantins e em todo território nacional. Para tanto, buscou convênios e parcerias e outras metodologias para implementar o referido programa. Na visão dos/as gestores/as e dos/as professores/as, existem diferentes pontos de vista em torno dessa expansão.

Dessa forma, os dados revelaram que a expansão da EaD na UNITINS estava atrelada não só à falta de regulação e supervisão, mas principalmente ao aumento da captação de recursos, já outros justificam a expansão como uma forma de levar a educação a lugares de difícil acesso e com escassos recursos financeiros. É possível que a EaD propicie a interiorização da universidade pública, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a UNITINS em seu projeto original era *multicampi*.

Essas considerações revelaram uma expansão voltada ao atendimento das demandas do mercado educacional brasileiro e, portanto, teve o seu lugar de destaque no processo de credenciamento da UNITINS em 2009.

Com relação à prática pedagógica com uso de tecnologia na formação de professores na UNITINS, os dados analisados indicam que os/as professores/as veem suas práticas pedagógicas como fruto de uma ação, como um momento de mudanças de sua

postura e de reformulação em seu modo de trabalhar com EaD. Perrenoud (2002, p. 81) recomenda que no “desenvolvimento da postura [...] é preciso formar o *habitus* e favorecer a instalação de esquemas reflexivos. O *habitus* é uma gramática geradora de nossas práticas”.

Nesse sentido, a prática pedagógica é vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam sua profissão (TARDIF, 2012). Os discursos dos/as entrevistados/as revelaram que as mudanças em suas práticas pedagógicas com uso de tecnologias no curso de Pedagogia a distância representam possibilidade de mudança no modo de ser, agir e pensar suas ações de práticas. Para Bourdieu, *habitus* é um princípio gerador de práticas incorporadas e produzidas ao longo da trajetória do agente (professor), dentro de campos sociais diversos (universidade ou escolas). Para os/as professor/as entrevistados/as, as práticas em EaD com uso de tecnologias exigem mudanças na forma de pesquisar e planejar, em especial nas ações e nas reações durante as teleaulas. Esses discursos indicam mudanças nos *habitus* dos professores expressas em ação de práticas pedagógicas no curso de formação de professores a distância na UNITINS.

Nessas condições, os agentes (professores) incorporam, adaptam e modificam suas ações no contato com as exigências da instituição. No caso, merece destaque a formação de professor em EaD na UNITINS, que incorporou as tecnologias propiciando inovação social nas práticas pedagógicas, na medida em que tornou possível o acesso aos conhecimentos e a interiorização do ensino. Os professores nesse contexto são motivados a mudar o seu modo de pensar a estrutura e o modo de ensinar nas teleaulas. Ou seja, processar mudanças nos seus *habitus*, as quais são expressas em ações das práticas pedagógicas no curso de Pedagogia.

Considerando as análises feitas, constatou-se que a hipótese desta tese tem fundamentos empíricos. A pesquisa evidenciou, conforme as análises dos documentos e das entrevistas, as contradições em torno da implementação das políticas públicas de formação de professores em educação a distância com uso de tecnologias na UNITINS. Outros aspectos foram evidenciados como: a tensão entre as políticas públicas de formação de professores reflexivos e formação de professores para o mercado educacional, as relações entre *habitus* e prática pedagógica provocaram mudanças nos *habitus* dos professores.

Diante dessas questões, espera-se que esta pesquisa possa fomentar novos estudos acerca de políticas públicas de formação de professores para educação básica a distância

com uso de tecnologias e reflexões sobre as relações entre os *habitus* dos professores (em Bourdieu) e as práticas pedagógicas.

Fica o desafio de tornar a universidade (UNITINS) um espaço de produção e difusão do conhecimento e, ao mesmo tempo, provocar reflexões que desnaturalizem os discursos, as políticas e as práticas contraditórias no campo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maria Lourdes Fernandez Gonzalez Maria. **A telepresencialidade educativa no Tocantins**: sinalizações de uma trajetória em construção. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ALONSO, Kátia Morosov. **De computadores, tablets e escolas**. Disponível em: <<http://www.guiadascidadesdigitais.com.br>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

ARCE, Alessandra. A educação a distância: “cavalo de troia” na formação do pedagogo? In: SOUSA, Dileno Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Org.). **Educação a distância**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 78-87.

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do ensino superior**: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. 2010. 238 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALZZAN, Edilson Carlos. Gestão de polos de apoio presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 199 - 230.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29 n.104, out. 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância e o refinamento da exclusão social**. 2003. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, July/Dec. 2003.

BELLONI, Maria Luísa. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002.

BELLONI, Maria Luísa. Mídia e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 245 -261.

BEZERRA Neto, Luís; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Ensino a distância: solução ou novos desafios para educação? In: SOUSA, Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças. (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 139-154.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BODINI, V. L. **O processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública**: uma análise a partir da literatura de planejamento estratégico. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos09/397_SEGET_09_PDI_processo_estrategico_Versao_Final.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta, [1972] 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Decreto n. de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 out. 2003.

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. DOU de 10.05.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006.htm> Acesso em: 1 abr. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10/01/2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 1 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado / Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado, v. 2).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: MARE/Presidência da República, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 1 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria n.º 2.145**, de 16 de julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: SEED/MEC, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2011.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Fundação. Alexandre de Gusmão. Brasília: **Discurso do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na reunião especial comemorativa do 50º aniversário das Nações Unidas**, Nova York, 23 de outubro de 1995.

BUARQUE, Cristovam. **Universidade numa encruzilhada**. Brasil: Ministério da Educação, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil**: mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Brasil, 1998. (Proposta de governo).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995- 2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JR., João dos;

OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise (Org.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

CASSIMIRO, M. do R. **Uma Universidade para o Tocantins**. Goiânia: Kelps, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A era da informática**: sociedade economia e cultura. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. Identidade regional no Sertão do Tocantins. **Rev. Territórios e Fronteiras**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-108.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 15, set. /out. /nov. /dez. 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

COHN, Gabriel. **Weber**: sociologia. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1 (17), 49-79, 2000.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Na contracorrente**: a política do governo lula para a educação superior. In: ANPED, Caxambu, 4-7 out. 2009. p. 1-17.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e a nova mídia. In: SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003. p. 75-88.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas na educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

DRAIBE, Sônia M.; PEREZ, José Roberto Rus. Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823>. Acesso em: 15 out. 2012.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – neo-imperialismo. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 2 1-19, abr. 2007.

FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIA, Dóris Santos de; RONDELLI, Elizabeth; LEITE, Selma Dias. UniRede: um projeto estratégico para a educação superior. **Parcerias Estratégicas**, n. 9, p.72-83, out. 2000.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e industrial cultural**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo, série pesquisa**. Brasília: Liber, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 113-202.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 set. 2012.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas educação e liberalismo: o que isso tem a ver com cidadania. **Revista Educação**, PUC Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2009.

GONSALVES, Pereira Elisa. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

GUIMARÃES, Adna Reale dos Reis; FERREIRA, Rosilda Arruda. **Avaliação e regulação da educação superior a distância**: processos avaliativos após a Lei do SINAES. 2011. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm>. Acesso em: 6 out. 2012.

GUIMARÃES, Paulo V. A contribuição do consórcio Interuniversitário de Educação Nacional. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

HADDAD, Fernando. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. **R. Educ.**, Brasília, 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEIDMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e moldes de análise. Brasília, UnB, 2010. p. 23-39.

HÖFLING, Eloisa de Mattos G. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo: Em Perspectiva, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep/MEC). **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação, ano 2006**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 5 maio 2008.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. O público privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronald Barreto (Org.). **A ideia de universidade rumos e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 67-90.

LEAL, Willany Palhares. **As políticas de habilitação de professores leigos no Estado do Tocantins**. 1995. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1995.

KATO, Fabiola B. Grello; SANTOS, Silvia Alves dos; MARTINS, Tânia Barbosa. Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussão no trabalho docente. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Org.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo, Xamã, 2010. p. 13-31.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 2001.

KATO, Fabiola B. Grello; SANTOS, Silvia Alves dos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Políticas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo, Xamã, 2010. p. 34-52.

KIPNIS, Bernardo Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

KUENZER, Acácia Zeneida. Excludente includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-94.

LIBÂNEO, Carlos José; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli A. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - out. 2004.

MAIA, Maria Zoreide Britto. **Expansão da educação superior a distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins – UNITINS**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm>. Acesso em: 30 out. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAYA, Antônio Luiz. **Universitárias institucionais**. UNITINS: [s. l: s. n.], 2007.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MEDEIROS, Simone; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas de educação a distância: programas e ações para formação de professores da educação básica, no Governo Lula da Silva (2003-2010)**. s/d.

MELO MARTINS, Paulo Fernando de. **Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público**. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância**. Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Raquel Almeida de. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, Raquel de Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: um perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 321-334.

MORAN, José Manuel. Relatos de experiências como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 26, n. 2 May/Aug. 1997.

MESSINA, GRACIELA. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233/, nov. 2001.

MORAN, José Manuel. A gestão da educação a distância no Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 130-157.

MOTTER, Ana Elisete. **A representação da identidade do Tocantins na literatura e na imprensa (1989-2002)**. 2010. 151 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

NASCIMENTO, Reis Sousa do. **Programa escolas comunitárias de gestão compartilhada: descentralização, desconcentração nas escolas públicas de Miracema do Tocantins**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **A LDB e a educação a distância**. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/legislacao/legislacao_d.html>. Acesso em: 6 jan. 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.78, Apr. 2002.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Programa TV Escola: um olhar crítico sobre suas múltiplas relações**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)**. 2003. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas na educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 50-67.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, Número Especial. São Paulo: Cortez, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Rosy. A “intenção” do Tocantins. In: GIRALDIN, Odair (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: UFG, 2002. p. 13-47.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re)modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 119-149, jan./abr. 2011.

OTRANTO, Celia Regina. **A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação**. s/d. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

PALACIM, Luis. **Coronelismo no extremo norte de Goiás**. O Padre João e as três revoluções de Boa Vista. São Paulo: Loyola Goanis; Cegraí, 1990.

PEIXOTO, Joana. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 10. n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. **Política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB & HISTEDBR-DF Financiamento: CAPES/ FNDE.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, 34(4), p. 55-72, jul. 2000.

PEREIRA, José Matias. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social. **J. Technol. Manag. Innov.**, v. 3, Special Issue 1, 2008.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A distância: a escola Lula para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 179-188, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica, In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTEL, Nara. Educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 267-286.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

PRETTO, Nelson De Luca; LAPA, Andrea. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, ago. 1997.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface**, Botucatu, v. 3, n. 4, fev. 1999.

RAUD, Cécile. Bourdieu e a nova sociologia econômica. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 2. p. 203-232, 2007.

RISCAL, Sandra Aparecida. A educação solitária. In: SOUSA, Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças. (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 53-75.

RODRIGUES, Viviane de Souza. **O REUNI como estratégia da contrarreforma da educação superior**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrida; GHEDIN, Evando (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHENATO, Vilson Cesar. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, n. 1, p. 31-46, mar. 2011.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. PROUNI e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SACRITÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores in PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores**. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SILVA, Angela Noletto da. **A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Anicleide Pereira da; RIBEIRO, Tiago Nery; SCHNEIDE Henrique Nour. UniRede: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 2, n. 7, 2006.

SILVA, Eduardo Pinto e. Educação a distância, sociabilidade produtiva e acumulação flexível. In: SOUSA, Dileno Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Org.). **Educação a distância diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 89-107.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**, n. 1, v. 2, ago. 2008.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, Maio/Jun./Jul./Ago. 2005.

SILVA JR., João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. Mundialização do capital, reforma do estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 37, p. 59-71, mar. 2010.

SILVA JR., João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello; SANTOS, Silva Reis dos. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas teoria. In: SOUSA, Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças. (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 35-52.

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002.

SILVA JR., João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

SILVA JR., João dos Reis. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância**: implicações políticas e teóricas. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 13, n. 002 p. 81-110, 2000.

SOUSA, Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças. (Org.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

SOUSA, José Vieira de. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu - MG, out. 2010. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

SOUSA, José Vieira. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica do ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronald Barreto (Org.). **A ideia de universidade rumos e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 139-178.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, p. 1- 11, 2002.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempo de globalização neoliberal**. Os modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOCANTINS. Decreto n. 252, de 21 de fevereiro de 1990. Cria a Universidade do Tocantins. **Tocantins Legislação**: Coletânea de leis e decretos, Palmas, 1990.

TOCANTINS. Decreto n. 1.672, de 27 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. **Tocantins Legislação**: Coletânea de leis e decretos, Palmas, dez. 2002.

TOCANTINS. Decreto n. 2.244, de 04 de novembro de 2004. Prorroga o prazo de credenciamento da UNITINS. **Tocantins Legislação**: Coletânea de leis e decretos, Palmas, 2004b.

TOCANTINS. Lei n. 326, de 24 de out de 1991. Reestrutura a Universidade do Tocantins, e dá outras providências. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, ano IV, n. 172, out. 1991

TOCANTINS. Lei n. 872, de 13 de novembro de 1996. Determina o processo de extinção da autarquia em que se constitui a Universidade do Tocantins. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 562, p.5358, 13 nov. 1996a.

TOCANTINS. Lei n. 873, de 25 de novembro de 1996. Autoriza o Poder Executivo, na condição de constituidor, a promover a instituição de uma fundação de direito privado, para a implantação da Universidade Autônoma do Tocantins. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 564, 26 nov. 1996b.

TOCANTINS. Lei n. 874, de 6 de dezembro de 1996. Altera a Lei n.º 873, e Autoriza o Poder Executivo, na condição de constituidor, a promover a instituição da Fundação Universidade do Tocantins. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 567, 6 dez. 1996c.

TOCANTINS. Lei n. 896, de 28 de fevereiro de 1997. Reconhece de Utilidade Pública, a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 586, 7 de mar. 1997.

TOCANTINS. Lei n. 1.042, de 26 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os processos de transformação da autarquia Universidade do Tocantins e de instituição e consolidação da Fundação Universidade do Tocantins. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 766, p. 14492, 26 jan. 1999.

TOCANTINS. Lei n. 1.126, de 01 de fevereiro de 2000. Reestrutura a Fundação Universidade do Tocantins, e adota outras providências. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 885, p. 18583, 2 fev. 2000a.

TOCANTINS. Lei n. 1.127, de 10 de fevereiro de 2000. Dá nova denominação à Universidade do Tocantins – UNITINS, autarquia estadual, e adota outras providências. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 885, p. 18585, 02 fev. 2000b.

TOCANTINS. Lei n. 1.160, de 19 de junho de 2000. Reestrutura a Fundação Universidade do Tocantins, e adota outras providências. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 937, p. 20181, 21 jun. 2000c.

TOCANTINS. Lei n. 1.478, de 25 de junho de 2004. Extingue a Universidade Estadual de Palmas – UNIPALMAS. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, n. 1.709, jun. 2004.

TOCANTINS. Decreto n. 1.672, de 27 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. **Tocantins Legislação:** Coletânea de leis e decretos, Palmas, dez. 2002.

TOCANTINS. Decreto n. 1.861, de 22 de setembro de 2003a. Recredencia a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. **Tocantins Legislação: Coletânea de leis e decretos**, Palmas, 2003.

TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2007-2011.

TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010.

TOCANTINS. Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2007-2011.

TOCANTINS. Projeto Pedagógico Institucional (PDI) 1998- 2002

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O conteúdo social da tecnologia**. Brasília: Embrapa Informação Tecnologia, 2008.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Sociologia da tecnologia: bioprospecção e legitimação**. São Paulo: Centauro, 2009.

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

UNIREDE. Universidade virtual pública do Brasil. **UniRede**. 2010. Disponível em: <<http://www.unirede.br/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

UNIVERSIA. **Padrões mínimos de qualidade dos cursos EaD**. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Acordo de Cooperação n. 1**, de 17 jul. 2002. Acordo de Cooperação que entre si celebram a União, a Fundação Universidade Federal do Tocantins, o Estado do Tocantins e a Fundação Universidade do Tocantins. Brasília, DF, 21 jun. 2002.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS). A nova UNITINS: desafios e perspectivas. **Caderno UNITINS**, Palmas, v. 1, p. 31, 1997.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS). **Caderno UNITINS**. Palmas, TO, 1997, v. 1-3.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS). **Projeto de Recredenciamento Palmas, TO**. v. 1, 2, 3 p. 159, 2007.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS). Relatório e Proposta de Desenvolvimento Institucional - 1998-2002.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; FARIAS, Elizabeth. O ensino superior a distância no Brasil. In: TORRES, Patrícia; VIANNEY, João (Org.). **A educação superior virtual na América Latina e no Caribe**. Curitiba: PUCPR UNESCO/IESALC. 2005. p. 139-179.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A formação inicial de professores on-line**: possibilidade, contradições e desafios: 2000-2005. 2009. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIEIRA, Fábila Magali Santos; MORAES, Raquel de Almeida. Disciplinas *on-line*: algumas reflexões sobre a utilização da TIC nos cursos de graduação. **Revista Extra-Classe**, n. 1, v.1, p. 164-183, fev. 2008.

VEIGA, Ilma Alencastro Passos. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

VIEIRA, Mara Rejane Osório; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re)modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, [38]: 119-149, jan./abr. 2011.

WEBER; Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. v. 1.

APÊNDICES

DOUTORADO NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DINTER/UnB/UNITINS

1. Roteiro de entrevista dos gestores

Apresentação da pesquisadora - DINTER/UnB/UNITINS/

Willany Palhares Leal

Orientadora: Dra. Raquel de Almeida Moraes

Tema da pesquisa: educação a distância nas políticas públicas de formação de professores: desafios na direção de uma prática social transformadora?

Objetivo da pesquisa- Objetivo da pesquisa - presente estudo tem como Objetivo analisar as políticas públicas para EaD, do MEC, do Estado do Tocantins e da Fundação Universidade do Tocantins para a formação de professores da educação básica. Nesta perspectiva serão examinadas as possibilidades de mudanças e inovação nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas com o uso de tecnologias.

E para compreender todo esse processo vou entrevistar gestores, e professores, envolvidos com a formação de professores em EaD na fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

Antecipadamente agradeço a sua disposição em me atender e colaborar na realização dessa pesquisa.

DADOS DO ENTREVISTADO (A):

Nome completo do entrevistado (a):

Formação:

Vínculo com a instituição:

Cargo que ocupa atualmente na instituição:

A entrevista será gravada e suas respostas terão caráter confidencial.

1. Qual é a visão do (a) senhor (a) sobre a Educação a Distância, EaD? Qual a sua experiência com EaD?
2. Por que adotar EaD para formar professores na UNITINS?
3. Em sua opinião, as relações políticas do Estado do Tocantins com a UNITINS influenciaram na definição por ela optar em atuar basicamente por meio da EaD para formar professores? Como você descreve essa relação da UNITINS com o Estado do Tocantins?
4. Como a UNITINS conseguiu se estruturar para ofertar cursos de formação de professores por meio da EaD? Ela tem parcerias? Com o Estado? Outros?
5. Como você descreve a relação pública e privada da UNITINS? Interfere na organização e gestão das políticas públicas para formar professores em EaD na Instituição? Como ocorre essa interferência?
6. Na sua avaliação, a expansão desordenada da oferta de formação de professores a distância com uso de tecnologias instituiu relações contraditórias entre as políticas públicas do MEC, do Estado e da UNITINS? Houve mercantilização da educação a distância na UNITINS? Exemplifique.
7. Na visão do (a) senhor (a), o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas interfere no modo de produzir conhecimentos pelos professores?
8. Em sua visão, a utilização de tecnologias em programas de formação de professores a distância significa uma possibilidade de mudanças e inovação nas práticas pedagógicas do professor? Explique.
9. (Em sua época) Quais são as instâncias deliberativas de políticas públicas para formar professores a distância da universidade?
10. Como o(a) senhor(a) analisa as relações (**contradições**) entre as políticas públicas do MEC, Estado do Tocantins e da UNITINS, que culminaram com o descredenciamento da UNITINS pelo Ministério da Educação?
11. Em sua opinião, qual é a contribuição da UNITINS na formação de professores a distância para o Estado do Tocantins?

**DOUTORADO, NA ÁREA DE CIÊNCIAS
SOCIAIS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIOLOGIA DINTER/UnB/UNITINS**

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Apresentação da pesquisadora - DINTER/UnB/UNITINS/

Willany Palhares Leal

Orientadora: Dra. Raquel de Almeida Moraes

Tema da pesquisa: educação a distância nas políticas públicas de formação de professores: desafios na direção de uma prática social transformadora?

Objetivo da pesquisa - presente estudo tem como Objetivo analisar as relações entre as políticas públicas para EaD, do MEC, do Estado do Tocantins e da Fundação Universidade do Tocantins para a formação de professores da educação básica. Nesta perspectiva serão examinadas as possibilidades de mudanças e inovação nos *habitus* dos professores em práticas pedagógicas com o uso de tecnologias.

E para compreender todo esse processo vou entrevistar gestores, e professores, envolvidos com a formação de professores em EaD na fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

Antecipadamente agradeço a sua disposição em me atender e colaborar na realização dessa pesquisa.

DADOS DO ENTREVISTADO (A):

Nome completo do entrevistado (a):

Formação:

Vínculo com a instituição:

Cargo que ocupa atualmente na instituição:

A entrevista será gravada e suas respostas terão caráter confidencial.

1. Qual a visão do (a) senhor (a) sobre a Educação a Distância? Qual a sua experiência com EaD?
2. Por que adotar EaD para formar professores na UNITINS?
3. Em sua opinião as relações políticas do Estado do Tocantins com a UNITINS influenciaram na definição por ela optar em atuar basicamente por meio da EaD para formar professores? Como você descreve essa relação da UNITINS com o Estado?
4. Como a UNITINS conseguiu se estruturar para ofertar cursos de formação de professores por meio da EaD? Ela tem parcerias com o Estado? Outros?
5. Como você descreve a relação pública e privada da UNITINS? Interfere na organização e gestão das políticas públicas para formar professores em EaD Instituição? Como ocorre essa interferência?
6. Na sua avaliação a expansão desordenada da oferta de formação de professores a distância com uso de tecnologias institui relações contraditórias entre as políticas públicas do MEC, do Estado e da UNITINS? Exemplifique.
7. Como são as práticas pedagógicas com uso de tecnologias no curso de formação professores a distância oferecidas pela instituição?
8. Na visão do (a) senhor (a), o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas interfere no modo de produzir conhecimentos pelos professores?
9. Em sua visão, a utilização de tecnologias em programas de formação de professores a distância significa uma possibilidade de mudanças e inovação nas práticas pedagógicas do professor? Explique. Que materiais didáticos são utilizados nesses cursos de formação de professores a distância?
10. Quais são as instâncias deliberativas de políticas públicas para formar professores a distância da universidade?
11. Como o (a) senhor (a) analisa as contradições entre as políticas públicas do MEC, Estado do Tocantins e da UNITINS, que culminaram com o descredenciamento da UNITINS pelo Ministério da Educação?
12. Em sua opinião Qual é a contribuição da UNITINS na formação de professores a distância para o Estado do Tocantins?
13. Em sua opinião, quais são os desafios da UNITINS para formação de professores a distância nesses próximos anos?

14. Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores em EaD, no contexto nacional? E a UNITINS, como está nesse contexto?