

# Configuração da política nacional de formação de professores a distância<sup>1</sup>

Raquel Goulart Barreto

---

## Resumo

A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como educação a distância (EaD) é abordada nas circunstâncias concretas da sua produção no Brasil, focalizando o determinismo e a substituição tecnológica no movimento de expansão/redução que a tem caracterizado. Uma análise crítica do discurso das políticas educacionais e dos marcos regulatórios da sua implementação destaca as relações entre as dimensões política e técnica na reconfiguração do trabalho e da formação docente. Discute-se o modelo ora hegemônico e suas consequências no cenário educacional, sublinhando as condições de produção de propostas alternativas para a recontextualização das TIC.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação a distância; tecnologia.

---

<sup>1</sup> Artigo baseado na pesquisa "Tecnologias na educação: sentido hegemônico e condições de produção", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

## **Abstract**

### ***The configuration of the national policy of teacher's education through distance learning***

*The recontextualization of the information and communication technologies (ICTs) as distance education in Brazil is focused under the concrete circumstances of its production in Brazil,, especially concerning the determinism and the technological substitution during a process of expansion/reduction that characterizes it. A critical analysis of the educational policy discourse and the regulatory marks of their implementation highlights the relations between the political and the technical dimension during the reconfiguration of teachers' work and education. Moreover, the article discusses present hegemonic model and its consequences in the educational scenario, underlining the production conditions and the alternative proposals to the ICTs recontextualization.*

*Keywords: educational policies; distance education; technology.*

---

### **Recontextualização das TIC: determinismo e substituição tecnológica em movimento de expansão/redução**

34

Aqui são retomadas formulações encontradas em textos anteriores (Barreto, 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b) para esclarecer os pressupostos e a base conceitual do recorte ora apresentado. Nesta seção inicial, são privilegiadas as relações definidoras da problemática da formação de professores a distância, tendo como núcleo a recontextualização educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Para sustentar esta abordagem, é importante lembrar que as TIC não se referem às chamadas "tecnologias educacionais", produzidas visando à sua utilização em situações concretas de ensino-aprendizagem. Sua própria designação (tecnologias da informação e da comunicação) indica o seu pertencimento a áreas não educacionais, no sentido de serem produzidas no contexto de relações sociais outras, com finalidades distintas. Assim, as TIC são descontextualizadas das áreas em que foram produzidas e recontextualizadas na educação, implicando apagamentos que, para serem dimensionados, exigem a análise das condições e das circunstâncias da sua realização. Como afirma Fairclough (2006, p. 101), este é "um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos".

Também é importante assinalar que o conceito em questão, formulado por Bernstein (1996), foi expandido por Fairclough (2005, 2006), de modo a dar conta dos movimentos em dois sentidos: o de estrutura e o de escala. No primeiro, trata-se do deslocamento de um campo social para outro, não apenas da comunicação e da

informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcada pela comodificação,<sup>2</sup> na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços, nos termos dos acordos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da Unesco em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais. Quanto ao segundo, o de escala, a recontextualização das TIC pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos (Barreto, 2008b, p. 920).

Em se tratando da formação de professores a distância nos países em desenvolvimento, os dois sentidos são fundamentais. A recontextualização projetada no discurso dos organismos internacionais assume ares salvacionistas de “democratização” do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo que defende interesses mercadológicos, como pode ser constatado no Documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, da Organização Mundial do Comércio (World Trade Organization – WTO, 2000, p. 1), cuja proposta é

liberalizar a comercialização deste importante setor da economia mundial, removendo obstáculos que se opõem à transmissão desses serviços além das fronteiras nacionais por meios eletrônicos (e-educação) ou pelo estabelecimento e exploração de instalações (como escolas) para proporcionar serviços a estudantes em seu país ou no estrangeiro.

Cabe pontuar que a democratização aspeada no parágrafo acima se deve à análise da sequência de documentos-chave do Banco Mundial a respeito da expansão do ensino superior (Barreto, 2008a): 1) em 1994, é dito que “a educação a distância e os programas de aprendizagem aberta podem aumentar, efetivamente e a baixo custo, o acesso dos grupos desprivilegiados”; 2) em 2000, que é possível “acessar o conhecimento mais rapidamente e de lugares cada vez mais distantes”; 3) em 2002, que “a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento”; e 4) em 2003, é destacado o “acesso a novos produtos e serviços de educação a distância, facilitando o fornecimento de programas qualificados”, bem como o fato de que “as forças do mercado estão assumindo papel cada vez mais importante na educação mundial”.

Feitas estas considerações acerca do discurso dos organismos internacionais, também é preciso afastar leituras lineares e mecânicas, como se o processo não incluísse mediações e condições de possibilidades específicas. Daí a abordagem, na seção seguinte, dos modos pelos quais a recontextualização das TIC na formação de professores a distância tem sido promovida no contexto brasileiro, destacando documentos que constituem tentativas de estabelecer marcos regulatórios.

Por outro lado, a recontextualização promovida em nível de escala não deve ser identificada apenas à sua dimensão econômica; ainda que ela esteja na base, não dispensa a análise das construções ideológicas que sustentam a sua legitimação. Assim, além das condicionalidades estabelecidas (Fonseca, 1998) e das circunstâncias de cada contexto (Barreto, Leher, 2008), é central a focalização da

---

<sup>2</sup> Definida como “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (Fairclough, 2001, p. 255).

nova lógica que sustenta a aposta na circulação dos materiais, em detrimento dos processos formativos, objeto de estudos importantes.

A análise empreendida por Chauí (1999) demonstra que o primado dos objetos técnicos na educação é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação. Nestes termos, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, assim como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. Em outra análise, Zuin (2006, p. 952) destaca “a existência do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico”.

Em ambas as análises está a crítica aos pressupostos do determinismo tecnológico, aqui tomado a partir de Wood (2003). Na objetivação das TIC, a contestação começa pela sua suposta origem, a “revolução científico-tecnológica”, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações que as engendram e fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. Como corolário está a igualmente suposta inevitabilidade da sua incorporação por serem consideradas elemento básico de qualquer política educacional atenta às transformações requeridas pela dita revolução e às necessidades da economia. Em síntese, há uma convergência de discursos apologéticos para “atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes” (Mattelart, 2002, p. 146).

No que se refere às TIC na educação, o determinismo tem resultado em propostas de substituição tecnológica simples do ensino presencial pela mediação dos materiais (Barreto, 2009a), como a defendida por Faria, Leite e Rondelli (2000, p. 9):

Os materiais educativos de boa qualidade, ao se tornarem independentes da relação presencial, terão sua capacidade de multiplicação tecnológica extraordinariamente aumentada [...] Esta potencialidade de dissociar os processos de ensino da sala de aula faz com que muitos dos processos interativos desta possam ser substituídos pelos meios de comunicação que possibilitam cada vez mais um maior grau de interatividade.

Esta aposta nos materiais veiculados pelas TIC tem sido traduzida no movimento de expansão/redução no encaminhamento das questões a elas relacionadas, em que, de um lado, a suposição é a de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância, em especial para a certificação de professores. É a proposta de substituição tecnológica que “resolve” a aparente contradição do movimento (Barreto, 2008b, p. 921-922).

Enredada em uma cadeia de simplificações, essa proposta tem sido legitimada em diferentes instâncias e níveis, ocupando posição central no imaginário social e pedagógico e nas formulações políticas. No primeiro caso, um exemplo significativo é a cena do quadro *Lar Doce Lar*, do programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela Rede Globo em 3 de outubro de 2009. Ao entregar a casa reformada e os prêmios oferecidos

pelos “parceiros”, o apresentador conversa com a mãe da família Silva, que declara estar fazendo um curso de formação de professores em nível médio e fala do seu sonho de cursar uma faculdade. A seguir, é apresentada ao *laptop* ofertado por uma universidade privada e ouve do apresentador: “uma coisa mais legal: sabe o que vem dentro deste computador? A sua faculdade!” A expressão da premiada sugere um misto de surpresa e felicidade diante daquela construção metonímica, sustentada pelo fetiche do computador como acesso supostamente ilimitado ao universo, em um imaginário que remete à ruptura com as amarras da realidade concreta pela via da simplificação.

Como exemplo do discurso oficial, é importante citar a página de acesso ao portal do MEC. Nela, em março de 2010, havia duas entradas: a da esquerda, de caráter sazonal, com a logomarca do Programa Universidade para Todos (ProUni), remetia para o “resultado da 2ª chamada”; a da direita, mantida constante, anunciava o portal do ProUni como um todo a partir da imagem de um menino que, diante de um computador conectado à internet, posou para a foto olhando para o alto. Este poderia ser apenas mais um exemplo de configuração textual multimidiática sintética referida ao centramento das TIC, não fosse o contexto em que o ícone está colocado.

Fica a pergunta: que discurso é esse?

### **Formação de professores a distância: discursos e regulações**

Para encaminhar as questões discursivas, são necessárias algumas considerações básicas, na medida da variação dos pressupostos e dos modos de objetivação presentes na literatura. Aqui compreendido como prática social indissociável das demais, o discurso é assumido como modo de ação em relação dialética com a estrutura social, de modo a empreender o movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (Fairclough, 2001, p. 116), sem incorrer em análises deterministas ou mecanicistas.

Nos termos de Fairclough (2001, 2003a, 2003b, 2005, 2006), a análise crítica do discurso não exclui, antes assume como quadro referencial as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. É importante ratificar que o discurso em si, mesmo que qualificado como “discurso sobre as tecnologias na educação” (Barreto, 2009a), não é aqui concebido como determinante único das propostas analisadas, mas como matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade, comumente postas como performatividade. Neste ponto, reforçando a perspectiva do realismo crítico, vale esclarecer que a “hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as idéias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material” (Barreto, Leher, 2008, p. 429).

Em outras palavras, não pensando a performatividade como a capacidade que o discurso teria de forjar as realidades por ele representadas, é preciso discutir as suas condições de possibilidade em luta por hegemonia. Considerando o exposto na primeira seção, a questão crucial é: o que torna possível o modo de recontextualização

das TIC para a educação a distância, especialmente no que diz respeito à formação de professores?

Para encaminhar esta questão, são aqui apontados documentos que constituem tentativas de estabelecer marcos regulatórios dessa recontextualização (Barreto, 2009b):

- 1) criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed – Brasil. Decreto nº 1.917, 1996);
- 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996);
- 3) Plano Nacional de Educação (PNE) na versão governamental (Brasil, Lei nº 10.172, 2001);
- 4) Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede);
- 5) Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma (Brasil. Decreto [s/nº], 2003);
- 6) Fórum das Estatais pela Educação (2005?) na concepção da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 7) inscrição da UAB na Capes (Brasil. Lei nº 11.502, 2007);
- 8) Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009).

Aqui dispostos em ordem cronológica, estes documentos convergem para a configuração da política nacional de formação, posta no título, com a forte inflexão dos três primeiros, quase simultâneos, algumas iniciativas e retomadas nos quatro seguintes e, ainda, o estado atual da questão retratado no último.

A inflexão inicial retoma o que, no item 11 dos Objetivos e Metas do Capítulo 6 do PNE, está privilegiado como intenção: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”.

Durante a longa tramitação do Plano, a Seed<sup>3</sup> empreendia movimentos fundamentados na “existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de” operar as transformações pretendidas, na perspectiva de “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”. Ambos, Seed e Plano, foram alavancados pela LDB como um todo e, em especial, pelo 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” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Estabelecidas as bases legais, o segundo bloco, abrangendo quatro documentos, corresponde a iniciativas de implantação de cursos de formação inicial a distância.

---

<sup>3</sup> Disponível, até setembro de 2005, em: <<http://www.mec.gov.br/seed/linhas.shtml>>.

A UniRede, criada em 1999, foi pioneira como consórcio de universidades públicas com um Comitê Gestor e conselhos, porém com estrutura fragilizada pela dependência do apoio da Comissão de Educação e da Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, dos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsas para apoiar o desenvolvimento dos polos.

Não tendo logrado o êxito pretendido na expansão da oferta de ensino superior, foi promovida uma espécie de revisão pelo Grupo de Trabalho Interministerial, que formulou as *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Nesse documento, é reiterada a proposta de multiplicação das vagas oferecidas sem o aumento dos investimentos no setor, por meio de substituição tecnológica, justificada em nome da “realidade de um tempo onde o conhecimento se espalha no mundo, por internet, televisão e outras modernas formas de mídia, sem respeitar o tradicional *locus* histórico do aprendizado em sala de aula” (Grupo..., 2003, p. 14).

Em consonância com o diagnóstico e os encaminhamentos apresentados, o desenho da UAB foi elaborado no contexto do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, que, qualificando a UniRede como “muito interessante experiência”, aprofundou e estendeu as suas metas de modo a “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”. Entre as suas formulações, merece destaque a comparação explícita: “a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma ‘fábrica’, enfatizando a alta produção de cursos” (Fórum..., [2005?], p. 10).

Inscrita na Seed, a UAB se caracterizou pelo aumento exponencial dos polos nos diferentes Estados, em perspectiva eminentemente técnica. Com a promulgação, em 2007, da Lei nº 11.502, reestruturando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a UAB foi inscrita na “nova” Capes, em movimento que remeteu à atribuição de uma espécie de selo de qualidade, na medida da experiência acumulada na área de avaliação da pós-graduação. A despeito deste movimento, a UAB permanece, até o presente momento, sem projeto pedagógico explícito e com a atribuição de centralidade ao “aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo” (Dourado, 2008, p. 905).

Finalmente, em 2009, o Decreto nº 6.755, que “disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”, é constituído por um discurso híbrido que justapõe formulações inscritas em matrizes diversas, demandando análise mais profunda dos seus pressupostos e dos modos pelos quais suas contradições serão resolvidas. É o caso de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial”, e de remeter ao “acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação”.

Cabe ainda assinalar que este último documento reforça a intenção de promover mudanças nos diferentes cursos de formação de professores, sugerindo intervenção que fere a autonomia universitária, a partir da experiência da formação a distância.

### **Modelo hegemônico e alternativas de superação**

O traço mais comum nos documentos apontados na seção anterior é a incorporação das TIC como substituição tecnológica. Mais ainda, no conjunto das políticas em curso, também caracteriza os projetos centrados na distribuição de *laptops* como meio de elevar a qualidade da educação pública, seja para os professores, seja para os alunos, como no projeto Um Computador por Aluno (UCA), ação conjunta do Ministério da Educação e da Casa Civil para a “inclusão digital” (Brasil. MEC/Seed, [s.d.]).

Assim sendo, o encaminhamento das questões levantadas ao longo deste artigo requer a sistematização de pressupostos e conceitos, dentre os quais merecem destaque as bases que sustentam a racionalidade instrumental, da “inclusão/democratização” à flexibilização, passando pela centralidade atribuída às TIC, pelo rótulo de “modalidade” e pelas ressignificações de ensinar e aprender, na medida em que está em foco a formação de professores.

Com o objetivo de tentar afastar leituras enviesadas, é importante sublinhar que aqui não se trata de desvalorizar a apropriação educacional das TIC, quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos, quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Entretanto, o conceito de apropriação (“tornar próprio”) impede a recontextualização fundada na noção de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (Chauí, 1999, p. 33) e, ainda, que a substituição tecnológica atinja a institucional, radicalizada pela suposição de “que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores” (Barreto, 2008b, p. 933). Esta tendência, presente também nas produções acadêmicas (Barreto *et al.*, 2006, p. 40), tem se materializado como supressão/negação que configura o “deslocamento de um mote conhecido: de *não se aprende somente na escola* para *não se aprende na escola*”.

Em outras palavras, sem desvalorizar o acesso às TIC, é preciso encará-lo como condição necessária, mas não suficiente, para o encaminhamento das questões relativas à inclusão/democratização (cf. Fontes, 1996). Não é razoável, a não ser no desvio da racionalidade instrumental, supor que a simples presença das TIC indique mudanças qualitativas nos processos educacionais. O divisor (brecha ou fratura) digital não se resume a presença/ausência de acesso a elas, mas diz respeito à sua inscrição no cenário pedagógico. Não por caso, os documentos do Banco Mundial marcam a diferença dos usos das TIC nos países centrais e periféricos, (re)produzidas no interior de ambos, como demonstra a tese de Magalhães (2008), discutindo os diferentes modos de acesso às TIC e os sentidos a eles atribuídos. Assim, no limite,



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.

Do ponto de vista formal, a tendência hegemônica é (neo)tecnicista, em face da sofisticação dos materiais utilizados, algumas vezes com as propostas e os materiais dos anos 70 sendo revisitados e reeditados, reciclados ou não, reformatados, travestidos, repostos. 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. Portanto, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e hesitações verificadas no trabalho com elas.

As TIC pensadas “preferencialmente” para a formação de professores a distância acabam contribuindo para uma cadeia de simplificações em torno da “flexibilização estratégica” (Barreto, 2006), 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*. Não sendo nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao modo da sua realização, a dita modalidade a distância parece dispensar discussões substantivas, sendo a centralidade atribuída apenas às TIC, seja na veiculação dos materiais de ensino, seja no seu gerenciamento.

No sentido da superação da proposta de substituição tecnológica, este artigo propõe o seu reconhecimento como ponto de partida. Conceitualmente, está baseado na cunhagem das expressões substituição tecnológica total e parcial (Barreto, 2009a), de modo a dimensionar a configuração das propostas de incorporação das TIC sem o achatamento expresso pela oposição simplista do “ensino presencial” ao “ensino a distância” e, ainda, do recurso à qualificação “semipresencial” para o preenchimento dos espaços entre eles. A intenção é favorecer a captação de nuances importantes do processo, ultrapassando o recorte meramente operacional, tentando dar conta das diferentes condições em que a recontextualização das TIC é produzida, nos contextos macro e micro de análise.

Para encaminhar as questões definidoras das políticas educacionais em curso, é aqui assumida como mistificadora a centralidade atribuída às TIC nos discursos oficiais, no processo de apagamento da sua articulação à noção de competência nas propostas formuladas pelo MEC, sejam elas voltadas para a formação inicial ou continuada de professores. Afinal, as TIC são pensadas como suporte para a distribuição em massa de materiais cuja assimilação será objeto de avaliação unificada, produzida de acordo com o conjunto de competências predefinidas e alçadas ao patamar de princípios de organização curricular, em circularidade que favorece a obtenção de resultados “positivos”, até por excluírem outras mediações.

A triangulação acima (currículo por competências – TIC – avaliação unificada) faz com que circule, no imaginário social e pedagógico, a noção de que a presença das TIC

simplifica todo o processo de formação humana. Também tende a promover a redução de professores e alunos a usuários-consumidores, a ponto de, diante de um programa, não produzir os resultados esperados, se investir apenas na capacitação para uma utilização mais eficiente, consolidando a aliança entre reducionismo e sofisticação tecnológica.

Se as TIC são uma adição importante aos processos pedagógicos, este “mais” não pode ser igual a “menos”. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países ao “Sul” da dita “sociedade global da informação” e, mais especialmente ainda, no contexto brasileiro, marcado por desigualdades profundas. A despeito da digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC 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.

Finalmente, em se tratando da configuração da política nacional de formação de professores a distância, a superação do modelo de substituição tecnológica, ora hegemônico, requer a análise das ressignificações dos processos de ensinar e aprender. No decantado “novo paradigma” educacional, reiterado nos discursos do Banco Mundial e da Seed, é operada a quebra da unidade (ensino-aprendizagem) que tem sustentado os mais diversos estudos acerca das práticas educativas, na medida em que deixa de contemplar o primeiro elemento do par para a concentração no segundo, concebido como “auto-aprendizagem” decorrente do acesso à informação ou ao conhecimento, como expansão de “oportunidades” e, até, de “acesso à aprendizagem”, como se esta não se referisse a um processo interno. De muitos modos, é celebrado um modelo de aprendizagem que parece prescindir do ensino e que, em uma inversão bastante significativa, “a aprendizagem precisa se tornar mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição (*delivery*) alternativos” (World Bank, 2003, p. 65 *apud* Barreto, Leher, 2008, p. 427).

Para uma aproximação do ensino a distância – e não apenas do ensino distante, empregado por Zuin (2006, p. 935) como “educação distante” –, é preciso inscrever o acesso ao que é distribuído como parte de ensinar e aprender, sem que possa ser tomado pela totalidade desses processos, sem que possa, portanto, substituir as questões substantivas da formação de professores.

### Referências bibliográficas

---

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

\_\_\_\_\_. Recontextualizing Information and Communication Technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical*

*Education Policy Studies*, v. 6, n. 1, May 2008a. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 919-927, out. 2008b. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009a.

\_\_\_\_\_. A EAD como recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Palestra apresentada na Mesa 5: "Educação superior, expansão e qualidade: a EAD na tensão entre o público e o privado". In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2., 2009, Campinas. *Programação e cadernos de resumos*. Campinas: Cedes, 2009b. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/caderno\\_resumos.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/caderno_resumos.pdf)>.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008. Disponível em: <[www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/RBE39-miolo.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/RBE39-miolo.pdf)>.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto [s/nº], de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 out. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/DNN/2003/Dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm)>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências [cria a Seed]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de maio de 1996. Retificado em 29 de maio de 1996. Revogado pelo Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 11 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

Alterada pela Lei nº 12.102, de 1º dez. de 2009, que acrescentou a Art. 6º-A. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). [Portal]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (Seed). *UCA: projeto Um Computador por Aluno*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/links-outros-programas/projeto-um-computador-por-aluno-uca/>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

44

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis*. 2003b. Disponível em: <<http://www.ling.lanacs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Blair's contribution to elaborating a new "doctrine of international community". *Journal of Language and Politics*, v. 4, n. 1, p. 41-63, 2005.

\_\_\_\_\_. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

FARIA, D. S.; LEITE, S. D.; RONDELLI, E. UniRede: um projeto estratégico para a educação superior. Disponível em: <<http://ftp.unb.br/pub/UNB/ipr/rel/parcerias/2000/1912.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FONTES, Virginia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg3-2.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2010.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. *Projeto Universidade Aberta do Brasil*. [2005?] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL [instituído pelo Decreto s/nº de 20 de outubro de 2003]. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira* [relatório final]. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniv.htm>>, <<http://www.andes.org.br/anexo-circ021-04.doc>>. Acesso em: 10 set. 2009.

MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA). Sítio: <<http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>>.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL (UniRede). *Histórico da UniRede*. Disponível em: <[http://www.unirede.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=27](http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27)>. Acesso em: 11 out. 2009.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD BANK. *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*. Washington, DC, 2003. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283504~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Council for Trade in Services Special Session. *Communication from the United States: higher (tertiary) education, adult education and training*. 2000. (S/CSS/W/23, 18 Dec. 2000). Disponível em: <[www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/us.pdf](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf)>.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf)>.

---

Raquel Goulart Barreto, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora da incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) à formação e ao trabalho docente, a partir do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso.

raquel@uol.com.br