

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado**



**TESE**

**Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil  
(UAB): discursos que governam**

**Mara Rejane Vieira Osório**

Pelotas, 2010

**MARA REJANE VIEIRA OSÓRIO**

**Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil  
(UAB): discursos que governam**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Manuela Alves Garcia

Pelotas, 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

O81f Osório, Mara Rejane Vieira  
Formação de professores na Universidade Aberta do  
Brasil (UAB) : discursos que governam / Mara Rejane  
Vieira Osório ; Orientadora : Maria Manuela Alves  
Garcia. – Pelotas, 2010.  
191f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-  
Graduação em Educação. Universidade Federal de  
Pelotas.

1. Formação de professores. 2. Educação a  
Distância. 3. Universidade Aberta do Brasil. 4. Governo  
da conduta. 5. Discursos. I. Garcia, Maria Manuela  
Alves, orient. II. Título.

CDD 370

**Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Maria Manuela Alves Garcia (UFPel)

Prof. D<sup>r</sup> Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)

Prof. D<sup>r</sup> Jarbas Santos Vieira (UFPel)

Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Elisa Maria Quartiero (UDESC)

Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Raquel Goulart Barreto (UERJ)

Dedico este estudo

A Gabriele, Camila e Andrei, meus filhotes.

Ao Luiz, meu companheiro, pelo apoio, incentivo, paciência, atenção, carinho e amor que me foram fundamentais em todos os momentos desse longo tempo de estudo.

## AGRADECIMENTOS

Eleger a quem agradecer nesse momento é algo muito difícil, haja vista que uma trajetória acadêmica, longa e importante como essa não se faz sem múltiplas e diferentes colaborações. Como é de praxe, fiz uma lista, e fui ao longo do caminho incluindo uns e outros. Hoje revi a lista e incluí mais alguns, mas confesso que ainda não me sinto confortável com a idéia de que poderia, simplesmente, fechá-la agora. Então me lembrei de um poeta que gosto muito, Fernando Pessoa. Com ele quase sempre encontro as palavras que gostaria de dizer, mas não consigo em momentos de emoção. Portanto, faço minhas as palavras de Pessoa citadas abaixo:

Citar é ser injusto.

Enumerar é esquecer.

Não quero esquecer ninguém de que não me lembre.

Confio ao silêncio à injustiça.

A ânsia de ser completo leva ao desespero de o não ser...

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEAD:** Centro de Educação à Distância

**CLMD:** Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UFPel

**DED:** Diretoria de Educação a Distância da CAPES

**EAD:** Educação à Distância.

**ENAD:** Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENEM:** Exame Nacional de Ensino Médio

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**MEC:** Ministério da Educação

**SEED:** Secretaria de Educação a Distância do MEC

**UAB:** Universidade Aberta do Brasil

**UFPel:** Universidade Federal de Pelotas

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>9</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>10</b>
<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA</b> ...	<b>11</b>
<b>MOVIMENTO INVESTIGATIVO: AS ESCOLHAS</b> .....	<b>14</b>
DO PONTO DE PARTIDA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA .....	16
DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....	32
DAS FERRAMENTAS: GOVERNAMENTALIDADE (GOVERNO, DISCURSO E SUBJETIVAÇÃO).....	38
DO CONJUNTO DISCURSIVO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS.....	51
DO TRABALHO COM OS DISCURSOS.....	54
<b>CENÁRIO... NOVAS IMPLICAÇÕES</b> .....	<b>60</b>
<b>ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS PARA TRANSFORMAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O GOVERNO POLÍTICO DA EAD</b> .....	<b>69</b>
PARCERIA: A GESTÃO COLABORATIVA .....	70
INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PRODUTIVAS.....	85
A CASA DO PROFESSOR: UMA ESTRATÉGIA PARA CONTINUAR GOVERNANDO SUJEITOS ATIVOS, RESPONSÁVEIS E CONSUMIDORES DE FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....	98
<b>ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS PARA TRANSFORMAR OS FUTUROS PROFESSORES: O GOVERNO DAS SUBJETIVIDADES</b> .....	<b>111</b>
DO CLMD: DESEJO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO PARA A CONDUTA DOCENTE .....	116
SUBJETIVIDADES FLEXÍVEIS E A PRIORIDADE À AUTO-RESPONSABILIDADE .....	125
SUBJETIVIDADES AUTO-RESPONSÁVEIS E O TEMPO ACELERADO.....	154
<b>POR AGORA</b> .....	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>170</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>180</b>
1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	181
2 – IMAGEM DA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PÓLOS DO CLMD .....	185
3 – ALUNOS: INGRESSO E EVASÃO .....	186
4 – GRADE CURRICULAR DO CLMD .....	187
5 – ALUNOS COLABORADORES DO ESTUDO .....	188
6 – REPRESENTANTES MEC/CAPES E SUAS FUNÇÕES .....	192

## RESUMO

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil: discursos que governam.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Orientação: Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Maria Manuela Alves Garcia

Este estudo tratou da análise de discursos desenvolvidos e implementados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com intenção de transformar e modernizar a formação docente brasileira através da modalidade à distância. O objetivo principal da pesquisa foi problematizar, descrever e analisar como os discursos da UAB e sua prioridade à Educação à Distância (EAD) atuam no sentido de transformar a formação de professores, o próprio professor e o que significa ser professor. O foco teórico que alimenta este trabalho segue alguns elementos da perspectiva pós-estruturalista/foucaultiana que se detém aos estudos sobre governamentalidade. Através desta perspectiva de estudo, proponho compreender a formação como uma questão de governo das condutas docentes, e a UAB como uma tecnologia humana, entre outras, fabricada para conduzir e controlar uma parte desse governo. Olhei para o movimento dos discursos da UAB sob dois aspectos: o do discurso oficial e o do Curso de Licenciatura em Matemática à Distância (CLMD), ofertado pela Universidade Federal de Pelotas. O desenvolvimento deste estudo aconteceu através dos seguintes instrumentos: análise de documentos oficiais relacionados à UAB e ao CLMD; análise de discursos de professores e alunos e gestor do CLMD e a análise de discursos proferidos em eventos da UAB. Defendi, com este estudo, que a UAB, enquanto discurso político geral, no caso dos discursos oficiais, produz um sistema de racionalidades que cria, dirige, anima e orienta os rumos da formação docente pela modalidade à distância; no caso do CLMD, enquanto prática pedagógica de subjetivação, defendi que os discursos, voltados para a EaD, condicionam e criam fronteiras para o governo das condutas dos professores, porque interferem no modo como os alunos atuam sobre si mesmos para produzirem suas subjetividades.

Palavras-chave: formação de professores, UAB, EaD, governamentalidade, governo da conduta, discursos, tecnologias.

## **ABSTRACT**

This study dealt with the analysis of discourses developed and implemented by the Open University of Brazil (UAB), with the intention to transform and modernize the Brazilian teacher via distance education. The main objective of the research was to question, describe and analyze how the discourses of UAB and its priority Distance Education (EAD) act to transform teacher training, the teacher himself and what it means to be a teacher. This work is supported by theoretical focus came from elements of post-structuralist/foucauldian perspective that focuses on studies of governmentality. From this perspective, I propose to understand teacher training as a matter of government of teachers conducts, and UAB as a human technology, among others, developed to lead and manage part of this government. I observed the movement of two sets of UAB speeches: discourses presented in official documents and discourses of the Distance Bachelor in Mathematics Teaching (CLMD), one of the Federal University of Pelotas graduate courses. The following strategies were used for developing this study: analysis of official documents related to UAB and CLMD; analysis of teachers, students and manager of CLMD discourses and analysis of speeches presented in UAB events. I argued with this study, that the UAB (seen as general political discourse in the case of official speeches) produces a system of rationality that creates, directs, encourages and guides the direction of teacher training by distance education. In the case of CLMD (here, understood as a pedagogical practice of subjectivity), I have argued that the speeches focused on the Distant Education, and establish boundaries for constraining the government of teachers conducts, because they interfere in the way students act on themselves to produce their subjectivities.

**Keywords:** teaching training, Bachelor in Mathematics Teaching, Open University of Brazil, Distance Education, governmentality, discourses, technologies.

## PARA INÍCIO DE CONVERSA ...

Este estudo, *Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil: discursos que governam*, trata da análise de discursos desenvolvidos e implementados com intenção de transformar e modernizar a formação docente brasileira através da modalidade à distância. O objetivo principal da pesquisa é problematizar, descrever e analisar como os discursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua prioridade à Educação à Distância (EAD) atuam no sentido de transformar a formação de professores, o próprio professor e o que significa ser professor. O foco teórico que alimenta este trabalho segue alguns elementos da perspectiva pós-estruturalista/foucaultiana que se detém aos estudos sobre governamentalidade. Através dessa perspectiva de estudo, proponho compreender a formação de professores como uma questão de governo das condutas. A hipótese que sigo, nas duas etapas da pesquisa (primeira, discurso oficial; segunda, dos discursos que circulam no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância), é de que a utilização da EaD, como modalidade de formação, não significa apenas a modernização da formação, mas uma prática, uma tecnologia de governo, na qual as racionalidades contemporâneas transitam, incutem significados, intenções e ações que interpelam as condutas docentes e lhes preparam para ação.

Ressalto que esse investimento de estudo, seguindo a perspectiva foucaultiana, buscou afastar-se de qualquer intenção no sentido de prescrever antídotos para a formação docente e para a EaD. Minha preocupação esteve centrada em compreender e descrever como o poder funciona governando, através dos discursos oficiais e pedagógicos, e quais são suas implicações para a condução da formação docente e para o próprio professor, tendo em vista esse poder como algo produtivo. Sigo Foucault, entendendo que a linguagem e o discurso têm papel fundamental quando se trata da produção, definição e manutenção do poder.

Assim, no primeiro capítulo, *Movimento investigativo: as escolhas*, com intenção de conduzir a leitura de modo mais organizado e de preparar o leitor para a compreensão do conjunto da tese, apresento o ponto de partida através do qual este estudo foi sendo estruturado e pensado: o problema de pesquisa, o foco teórico, o

conjunto de discursos que serviram para a coleta de dados e a perspectiva analítica desses dados.

No segundo capítulo, *Cenário...novas implicações*, faço uma breve descrição do cenário que envolve a racionalidade neoliberal com o objetivo de mostrar algumas implicações que se apresentam, atualmente, para a formação docente. Neste capítulo, sugiro que a discursividade sobre a EaD faz parte dessa trama discursiva que se apresenta com as novas condições de vida e pensamento contemporâneos.

O terceiro capítulo, *Estratégias discursivas para transformar a formação dos professores: o governo político da EaD*, trata do estudo do discurso oficial. Nesse primeiro momento, mostro a importância dos discursos oficiais quanto a sua interferência na condução política e geral das condutas docentes a partir da política da UAB. Ou seja, sugiro que, através da UAB, como uma tecnologia de governo, os discursos oficiais implementam novas estratégias de ação que promovem deslocamentos significativos: formas de gestão, prioridade a um tipo de sujeito de ação e produção de estratégias para a manutenção do governo das condutas docentes. Mais especificamente, mostro que a UAB cria um quadro de pensamento e razão que tenta conduzir a formação dos professores, prioritariamente, pelo viés das verdades instituídas pela modalidade da EaD.

No quarto capítulo, *Estratégias discursivas para transformar os futuros professores: o governo da subjetividade*, que se dedica à segunda fase do estudo, parto dos discursos que circulam no curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UFPel (CLMD), projeto instituído pela UAB, para mostrar como as subjetividades docentes estão sendo preparadas, também, sob novas condições.

---

A nova tecnologia não é  
somente uma coleção de máquinas e  
seu acompanhamento o software.  
Ela incorpora uma forma de pensamento  
que orienta a pessoa a encarar o mundo de uma forma particular.  
Os computadores envolvem formas de pensar  
que são, primariamente, técnicas.

APPLE, 1995:167

---

## MOVIMENTO INVESTIGATIVO: AS ESCOLHAS

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. [...] não há problemas em si... (Veiga-Neto, 1996:30)

No universo de uma pesquisa ou de um projeto de estudo, somos levados a fazer escolhas; é imprescindível escolher o foco/tema, a questão que nos inquieta, o *corpus* de análise, as referências que nos ajudarão a pensar. Pesquisa é escolha racional e criativa inventada por uma desconfiança, por algumas seleções, por algumas decisões. Chega um momento, como este, em que é preciso inventariar ou prestar contas, para nós mesmos e para os outros, sobre como essas escolhas foram articuladas e como o estudo foi conduzido. Ou seja, é o momento de descrever o objeto de estudo, explicar de que lugar falamos, que posição teórica assumimos, que métodos utilizamos e que conceitos são, por nós, privilegiados. Isso acontece porque, na multiplicidade das ciências humanas, vários caminhos, olhares e intenções são possíveis.

Nossas escolhas inventam o objeto, fazem dele problemas, dão-lhe formas e sentidos, e isso acontece dentro de um diagrama montado e estruturado segundo uma perspectiva de pensamento que constitui modos de trabalhar, definir, organizar e descrever como algumas coisas parecem se apresentar no mundo. Lembrando Popkewitz, (2001:138), essas escolhas que fazemos "são projetos políticos que constroem o objeto mesmo quando os estudam". Portanto, se são nossas escolhas, nossas opções e organizações em meio a tantas outras possíveis, concordo que "não podemos pressupor e exigir que todos saibam de onde falamos, saibam em que paradigma nos movimentamos, saibam quais são as peças dos nossos quebra-cabeças" (VEIGA-NETO, 2002<sub>a</sub>: 46).

Sendo assim, tratarei de apresentar, a seguir, as escolhas e as combinações que, neste momento, me pareceram apropriadas para realizar um estudo sobre os discursos de uma tecnologia de formação de professores, a Universidade Aberta do Brasil. Tenho certeza que esta apresentação mostrará apenas uma parte do processo, visto que, depois de tantas idas e vindas, hesitações, embaraços, incertezas, renúncias, deslocamentos, cortes, reformulações e correções que são necessárias, durante o trabalho intelectual, o que fica é o registro final. Um registro, organizado, estruturado e revisado, ou, mais fundamentalmente, limpo. Contudo, "o

filme acelerado que vos será apresentado deverá tornar possível fazer ideia do que se passa [ou passou] na intimidade do laboratório, [...] ou da oficina" (BOURDIEU, 1998:19).

## DO PONTO DE PARTIDA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A Educação à Distância (EaD), como política pública de Formação Superior de professores, surgiu no Brasil no interior de certa euforia contemporânea causada pelo uso do computador e da Internet nas mais diversas práticas e relações sociais. O uso desses instrumentos tornou-se a imagem da modernização, da liberdade e da flexibilidade e, parece-me, também, de *status* e de poder político. Arriscaria dizer que talvez eles sejam, em conjunto, um dos objetos de consumo mais requerido e desejado em quase todo o mundo. A Formação Superior de Professores não escapou dessa forte tendência atual que se impõe a toda a área da educação.

Neste cenário, os discursos das políticas de educação são justificados, principalmente, pela necessidade de democratização e qualidade do Ensino Superior, de formação ao longo da vida, de inclusão social e digital e de otimização de recursos. Enfatizam, ainda, o uso do computador e da Internet como um forte, eficiente e menos dispendioso instrumento pedagógico; como uma inovação necessária para romper com o modelo educativo tradicional, centrado em tecnologias consideradas atrasadas e velhas, como giz, quadro, cadernos, livros e aulas expositivas. O lugar que esses elementos digitais ocupam nos discursos das políticas pode ser relacionado com um novo meio de salvação e redenção dos professores e das escolas - a tecnologia salvará tudo.

Um exemplo das ações do Ministério da Educação (MEC) que evidencia essa prioridade do uso de elementos digitais, como medida para inovar a educação, foi a encomenda de uma pesquisa sobre desigualdade digital no Brasil<sup>1</sup>. O objetivo foi mapear o estado da exclusão digital no país. Na apresentação do livreto intitulado *Mapa das Desigualdades Digitais no Brasil (2007)*, no qual estão disponíveis os dados coletados pelo estudo, está salientado que

Há o consenso de que o que caracteriza nosso mundo atual é a crescente ligação das atividades humanas com as tecnologias digitais. Existem diversas realidades no mundo demonstrando que essas tecnologias, se bem utilizadas, podem incrementar de forma significativa o desenvolvimento econômico, a equidade entre os homens, a capacidade de intercâmbio e o enriquecimento cultural, o crescimento, a pesquisa e a melhoria da educação (p. 4)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Diagnóstico encomendado pelo Brasil e realizado em parceria com a organização internacional "Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana" (RITLA), o "Instituto Sanari" (multinacional inglesa especializada em educação com sede no Brasil) e o MEC.

<sup>2</sup> A partir dessa parte do texto, utilizarei os enunciados oficiais e as falas dos sujeitos que participaram do estudo em caixa de texto. Fiz essa opção para dar destaque aos elementos que estou analisando e, também, para

A partir dos dados coletados, o estudo aponta para o sistema desigual de uso e acesso às novas tecnologias no país, concluindo que, embora os programas de inclusão digital existentes estejam bastante encaminhados, "tais esforços estão sendo insuficientes para superar as desigualdades" (WASELFISZ, 2007:40). O estudo sugere que as políticas sejam mais efetivas; que sigam exemplos como os da Finlândia e do Chile, países que concentraram enormes acordos nacionais públicos/privados para resolverem esse problema. O estudo sugere, também, que sejam revisadas e repensadas as atuais estratégias de expansão e acesso às novas tecnologias. Neste caminho, uma série de propostas está sendo apresentada e o atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, prometeu, segundo o secretário de EaD do MEC (em entrevista no ano de 2007)<sup>3</sup>, que todas as 142 mil escolas públicas brasileiras terão laboratórios de informática nos próximos quatro anos. No dia 31/08/08 foi anunciado, no "site" do MEC:

Mais de 900 alunos da escola estadual Dom Alano, localizada em Palmas (TO), vão receber *laptops* do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) nesta sexta-feira, 31. Resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins, o projeto tem a finalidade de promover a inclusão digital na escola, além de servir como mais uma ferramenta para o aprendizado do aluno<sup>4</sup>.

Questionado sobre a importância das tecnologias para a educação, José Bueno, diretor do Departamento de infra-estrutura tecnológica do MEC, responde:

"...a inclusão digital e social começa na escola...". Porém, se conseguirmos executar essa tarefa, estaremos contribuindo para que inúmeros estudantes que concluem, anualmente, o Ensino Médio e/ou Fundamental, não saiam da escola como excluídos digitais. Fazemos políticas inclusivas, pois queremos aumentar as chances de todos os estudantes no mercado de trabalho cada vez mais exigente<sup>5</sup>.

Para o Secretário de EaD do MEC, Eduardo Bielschowsky, não há como fugir.

Estamos vivendo um momento da história muito interessante, quando as novas tecnologias vão se impondo como instrumentos positivos - temos videoconferência e ensino virtual. Mas, ao mesmo tempo, elas têm uma limitação muito grande. Isso não tem valor nenhum se não houver um processo acadêmico consistente por trás. Por isso, as pessoas acham que educação à distância é sobre novas tecnologias. E não é isso. Ela só terá qualidade com docentes de alta qualificação envolvidos neste

---

diferenciá-los das citações literais das obras e estudos que compõem o campo teórico que fundamenta o foco deste estudo.

<sup>3</sup> Disponível em <<http://seednet.mec.gov.br/>> Acesso em: 02/02/2008

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10/09/08

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://sesuweb.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15/08/08

processo. As novas tecnologias, na verdade, estão entrando e sendo utilizadas na educação à distância e, também, no ensino presencial. Nos Estados Unidos, quando o aluno entra na instituição, faz uma disciplina presencial ou à distância, de acordo com a sua necessidade naquele momento, e continua sendo aluno da universidade. [...]. Acho que é difícil prever o futuro, mas posso dizer que há uma tendência mundial de utilizar essas novas tecnologias. Para os alunos que pretendem fazer parte da Universidade Aberta é preciso ter muita dedicação. E, no fundo, essa pessoa terá uma formação equivalente à presencial<sup>6</sup>.

Com essa crença ferrenha nas novas tecnologias, a demanda por professores com habilidades e competências para utilizá-las está sendo produzida e justificada.

Nesse cenário, a opção para formação inicial superior docente via EaD tornou-se, para os discursos oficiais, uma medida também prioritária (Mill, 2006; Barreto, 2002, 2004, 2006). Se, há dez anos, pensava-se que a Educação à distância (EaD) era mais um modismo ou uma alternativa fadada a desaparecer gradativamente, hoje, fica muito claro que isso não aconteceu. Pouco a pouco, estamos sendo levados a perceber que essa modalidade educativa vem tomando corpo e ocupando um espaço amplo de atuação. Talvez se possa afirmar que o marco para essa avalanche em Educação Superior à Distância tenha acontecido a partir dos anos de 1960, mais provavelmente, com a constituição da *Open University* na Inglaterra (1969), e logo se alastrou por vários países, como por exemplo a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED, 1972) na Espanha, a *FernUniversität* na Alemanha (1974), a *Anadolu* na Turquia (1982,) e a Universidade Aberta de Portugal em 1988, entre outras.

Ao contrário do que pode parecer, no Brasil a EaD não é novidade desta última década. Essa modalidade de ensino já está entre nós há muito tempo e foi realizada de diferentes maneiras e em diferentes formatos: rádios educativas (exemplo, Roquete-Pinto, a partir de 1923); Projeto Minerva (1970); cursos técnicos com base em materiais impressos enviados pelo correio (Instituto Monitor – 1939, Instituto Universal Brasileiro - 1941); o Telecurso 2000 (criado em 1994) desenvolvido para a TV e direcionado à formação geral em Nível Médio; a partir dos finais dos anos 1990, a TV Escola, especialmente com o Programa Um Salto para o Futuro (destinado a formação continuada de professores).

Durante os anos que envolvem o final do sec. XX e início do sec. XXI, com os avanços científicos, as tecnologias digitais (computador, Internet, ADSL, Redes sem fio de computadores) ficaram mais eficientes, mais baratas e mais populares. Com

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/entrevistas.php?codmateria=4490>>. Acesso em 12/06/08

essas novas possibilidades, as condições tornaram-se mais propícias a modalidades educativas formais realizadas à distância.

A EaD para a Formação Superior ganhou maior expressão nos finais dos anos 1990, quando algumas universidades públicas ensaiaram as primeiras experiências de EaD para atenderem problemas específicos (Gatti e Barreto, 2009). Conforme o estudo de Gatti e Barreto (idem), a Universidade Federal do Mato Grosso<sup>7</sup> (UFMT) foi a pioneira em 1992 ao criar um núcleo de estudos sobre EaD e ao oferecer, em 1995, o primeiro curso de graduação<sup>8</sup> a professores do Nível Básico (1ª a 4ª séries) da rede pública. Em sua trajetória, a UFMT também prestou assessoria a outras universidades<sup>9</sup>: Universidade Federal do Paraná (1998), Universidade Estadual do Ceará (1998) e Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Posteriormente, essa mesma Universidade (UFMT), participou do consórcio UniREDE (2000)<sup>10</sup>, constituindo parceria com aquelas três universidades. Outras experiências foram o consórcio CEDERJ<sup>11</sup>, criado em 2002 no Estado do Rio de Janeiro; a Univir, que reuniu universidades do Centro-Oeste; o consórcio Campus-Net (2003)<sup>12</sup>, com as universidades da Amazônia; e o Projeto Veredas<sup>13</sup>, criado em 2002 pelo governo Estadual de Minas Gerais (GATTI e BARRETO, 2009:94).

<sup>7</sup> Em 2002, somente o curso de graduação oferecidos em caráter experimental pela UFMT foi reconhecido pelo MEC e obteve o maior conceito de acordo com os critérios estabelecidos para os cursos de EaD (Gatti e Barreto, 2009:94).

<sup>8</sup> Este Curso foi expandido para todo o estado em parceria com outras Universidades Públicas.

<sup>9</sup> Nessa época, o Governo Federal começava a incentivar e financiar, com editais especiais, práticas de EaD que fossem desenvolvidas através de consórcios entre instituições públicas.

<sup>10</sup> A UniRede, como Universidade Virtual Pública do Brasil, foi um consórcio entre 80 instituições públicas de Ensino Superior e que se tornou uma Associação - Universidade em Rede. Essa associação tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos à distância. Disponível em: <<http://www.unirede.br/>>. Acesso em: 23/02/10.

<sup>11</sup> O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado: UERJ, UENF, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas na implementação de uma ação inovadora no setor público, a união de diferentes segmentos (Governo do Estado, Universidades públicas Estaduais e Federais e Prefeituras Municipais) vem permitindo vencer, paulatinamente, os desafios apresentados e, como resultado, o Consórcio CEDERJ tem servido de modelo em todo o Brasil, inspirando ações do MEC no fomento ao Ensino Superior à Distância. Para dar conta da infra-estrutura logística dos cursos do Consórcio CEDERJ, foi criada, em março de 2002, a fundação CECIERJ. Na realidade, o Estado já dispunha de uma autarquia, com um alcance restrito à cidade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de extensão para professores na área de ciência e divulgação científica. Por esse motivo, ao invés de criar uma Fundação, a Lei Complementar nº 103 transformou a autarquia CECIERJ - Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro - em Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro. A Fundação CECIERJ foi desenhada para atender à demanda operacional dos cursos do Consórcio CEDERJ, mantendo e ampliando as atividades de divulgação científica da antiga autarquia CECIERJ. Texto disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/>>. Acesso em 23/2/10.

<sup>12</sup> Constituído pelas seguintes universidades: Universidade Federal do Acre (UFAC), Fundação Universidade do Amazonas (FUA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Instituto Federal do Amazonas (IF/AM).

<sup>13</sup> Hoje, sob coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nos anos de 2000, a EaD foi também um filão encontrado pelas Universidades e Faculdades privadas para expandir seus horizontes na caça de uma demanda de sujeitos trabalhadores, pobres ou geograficamente localizados em lugares afastados ou de acesso difícil, e que ficavam fora do Ensino Superior.

No campo das políticas oficiais, atualmente, a EaD passou de mera ação eventual<sup>14</sup> para uma articulada e planejada política nacional de Formação Superior fortemente implicada com a educação inicial do professor. A EaD foi tomada como uma novidade alternativa capaz de fluir para a transformação e a qualidade da formação docente e, por conseguinte, para a Educação Básica. Nessa perspectiva, o uso da Internet e do computador vem animando as políticas de formação de professores e apontando para a esperança de grandes transformações nesse campo. Com essa expectativa, os mobilizadores oficiais da EaD no Brasil apostam, com grande otimismo, na expansão dessa modalidade de formação. Para o Carlos Eduardo Bielschowsky,

É um bom momento para a Ead (Educação à Distância) no Brasil. A modalidade já alcançou 2,5 milhões de pessoas. A Universidade Aberta Brasileira também cresce, substancialmente, com a participação de 71 instituições públicas e 450 polos espalhados no País. Além disso, percebe-se aumento na produção científica vinculada ao setor, que conta, atualmente, com mais de 199 títulos<sup>15</sup>. [...] No Brasil, a educação à distância já atingiu patamares de expansão que recuperam o atraso que o sistema brasileiro mantinha em relação a outros países. Hoje, há 2,5 milhões de brasileiros que recorrem à modalidade para ter acesso ao ensino. Uma iniciativa capaz de democratizar o acesso em todo o território brasileiro. A UAB (Universidade Aberta do Brasil), atualmente, possui 450 polos espalhados pelo País, mas, até 2010, espera-se que esse número chegue a 850<sup>16</sup>.

O que emerge dessa euforia otimista não é um movimento lento; muito pelo contrário, ele cresceu de modo acelerado nestes últimos anos. O Jornal Folha de São Paulo (Folha Online) de abril de 2005 anunciou, com base nos dados divulgados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à Distância (2005), que o país teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino à distância, em 2004. Desse total,

309.957 (alunos) estavam matriculadas em cursos oferecidos por 166 entidades credenciadas, como universidades públicas e privadas que seguem uma regulamentação específica do poder público. Estes estudantes estão distribuídos pelo Ensino Fundamental, Médio, Seqüencial (Curso Superior de

<sup>14</sup> As ações oficiais de EaD começaram, em 1992, com a criação da Secretaria Nacional de Educação à Distância, mas não ocupavam ainda status central de uma política pública educacional. As ações que foram implementadas naquele período se dedicavam apenas ao incentivo ou atendimento a demandas específicas.

<sup>15</sup> Disponível em <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=16659>>.

<sup>16</sup> Disponível em <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=16672>>. Acesso em 15/10/08.

curta duração, normalmente de 2 anos), Técnico (Ensino Médio profissionalizante), EJA (Educação de Jovens e Adultos), Graduação, e Pós-graduação *latu sensu* (especialização)<sup>17</sup>.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>18</sup> noticiou, em 19 de dezembro de 2007, a partir dos dados do Censo da Educação Superior (2006), que houve crescimento da EaD entre os cursos Superiores: entre 2003 e 2006 o aumento de cursos foi de 571% e em número de matrículas, 315%; em números de alunos, em 2006 o crescimento foi de 4,4% em relação a 2005, que foi de 2,6% em relação ao ano anterior. Em junho de 2009, o *Boletim de Estudos Educacionais: Na Medida*, também do INEP, mostrou que o incremento na quantidade de cursos na modalidade à distância foi de 40 vezes entre os anos de 2000 a 2007, e o crescimento de alunos matriculados foi de 240 vezes no mesmo período.

Esse crescimento da EaD veio em conjunto com normas legais na área da educação. Desde 1996, a LDB afirmava, no artigo 80, que o Poder Público deveria incentivar "o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada". A lei, também, determinou que ficasse a cargo da União a regulamentação das prerrogativas colocadas para a EaD apontadas no artigo 80. Em 1998, dois decretos, 2.494 e 2.561, representaram tentativas de dar conta dessa demanda, mas foi em 2005 que o Decreto 5.622, vigente atualmente, revogou os anteriores e, finalmente, caracterizou a EaD, definindo as normas metodológicas, as formas de gestão e de avaliação e as possibilidades de credenciamento de instituições. Na perspectiva desse Decreto, EaD é

[uma] 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 (Capítulo 1, artigo 1º).

O Decreto não diz como as metodologias, a gestão e a avaliação devem acontecer na EaD, mas afirma que essas etapas devem ser realizadas em momentos presenciais e à distância. O Decreto sugere ainda que a EaD poderá ser ofertada em todas as modalidades, desde a Educação Básica até a Pós-graduação,

<sup>17</sup> Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17361.shtml>>. Acesso em 16/03/08

<sup>18</sup> Disponível em <[http://www.inep.gov.br/imp\\*-rensa/noticias/censo/superior/news07\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imp*-rensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm)>. Acesso em 03/04/08

contando que siga as leis e regulamentos para a Área e o Nível específico. Em termos de duração dos cursos e diplomas, as regras são as mesmas que regem o ensino presencial. Com o Decreto, foi delegada ao MEC a tarefa de articular a cooperação e a integração entre as instituições de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para a EaD, bem como os mecanismos relativos ao credenciamento e à renovação do credenciamento das instituições que optarem por essa modalidade de formação: autorizações, renovações e reconhecimento de cursos em EaD.

O MEC vem apoiando essa centralidade na EaD e, ultimamente, tem ampliado o leque de políticas públicas (programas, projetos, referenciais) e vem mantendo uma secretaria especial que é responsável pelas políticas dirigidas a essa modalidade, a Secretaria de Educação à Distância (SEED). A SEED, como mostra o sítio do Mec<sup>19</sup>, atua como agente de inovação tecnológica, sendo uma fomentadora da incorporação das tecnologias de informação e comunicação, das técnicas e dos métodos didático-pedagógicos dirigidos à EaD. Duas são as responsabilidades principais dessa Secretaria: a Educação Profissional Técnica à distância e o Ensino Superior à distância. O conjunto de ações operacionalizado por essa Secretaria congregou convênios com instituições, produziu documentos que normatizam a EaD e uma série de projetos e programas dirigidos à informação e à formação pedagógica, bem como ofereceu espaços virtuais que disponibilizam objetos e conteúdos digitais para auxílio no processo educativo à distância. Cito alguns desses projetos e programas<sup>20</sup>:

- Domínio Público - Espaço de pesquisa no qual podem ser consultados autores clássicos, teses e dissertações e temas diversos.
- DVD Escola - Envia às escolas públicas de Ensino Básico aparelhos de reprodução de DVD e DVDs com programações produzidas pela TV Escola.
- E-Proinfo - É um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite ações, como cursos à distância, complementos a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>19</sup> <<http://www.mec.gov.br/seed>>.

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=247](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247)>. Acesso: 19/03/ 2008.

- Formação pela Escola - Programa de formação continuada que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação das pessoas envolvidas com execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do FNDE.
- Mídias na Educação - Visa a proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos - aos profissionais de educação.
- PAPED - Parceria SEED/CAPES com objetivo de apoiar projetos que visem ao desenvolvimento da educação presencial e/ou à distância incentivando a pesquisa e a construção de novos conhecimentos com base nas tecnologias de informação e comunicação.
- Proinfo - É um programa educacional criado para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. As escolas contempladas em seus projetos recebem um laboratório de informática.
- Proformação – É um curso à distância para professores em serviço das redes públicas de ensino do país; mais precisamente, para professores que lecionam nas quatro séries iniciais, nas classes de alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Pró Letramento - Atende professores em exercício de 1ª a 4ª séries das escolas públicas em 1.100 municípios de 12 estados. O objetivo é melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Rádio Escola - Visa produzir programas radiofônicos educativos destinados a apoiar a capacitação e atualização de milhares de professores alfabetizadores. Professores e radialistas recebiam, pelos Correios, “kits” das séries contendo programas de rádio gravados em fitas cassetes ou CDs, acompanhados de um guia impresso com instruções de uso e sugestões de atividades pedagógicas. Agora, todo esse material está disponível, ampliando as possibilidades de uso na alfabetização de jovens e adultos.
- RIVED - Tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais na forma de objetos de aprendizagem; a meta é melhorar a aprendizagem das disciplinas da Educação Básica e a formação cidadã do aluno.

- TV Escola - Objetiva capacitar, aperfeiçoar e atualizar educadores da rede pública, proporcionando, ao educador, acesso ao canal e estimulando a utilização de seus programas, de forma a contribuir para a melhoria da educação construída nas escolas.
- SEEDnet- Revista Eletrônica de EaD mantida pela SEED/MEC.
- UAB - Tem como objetivo formar um sistema integrado de instituições públicas para levar o Ensino Superior a municípios brasileiros que não contam com essa oferta, ou a municípios cujos cursos ofertados são insuficientes para atender a demanda da população. Atualmente, a UAB foi deslocada para a coordenação da CAPES.

Menciono esses exemplos de programas e projetos, não como um mero assessorio para compor este texto, mas para mostrar como um conjunto de ações políticas vai, aos poucos, criando uma rede de condições que engloba a educação e todos os seus aspectos. A formação inicial de professores, que se potencializa pelo viés da UAB, é uma parte que reforça o poder dessa rede. É nesse movimento que as peças vão sendo agrupadas de maneira a montarem uma imagem maior - nenhum espaço pode ficar vazio, nada pode ficar fora.

Contudo, as coisas não são tão simples como podem parecer. Como mostra Hari Kunzru (2000:36) citando as palavras de Donna Haraway<sup>21</sup> "a tecnologia não é neutra. Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito" no interior das condições que se apresentam. Talvez a questão mais imediata seja como a EaD pôde agora, e somente agora, acontecer dessa forma e ganhar o espectro que ganhou?

A história de novas tecnologias como objeto de transformações sociais não é algo assim tão novo. Historicamente, os seres humanos sempre estiveram envolvidos em desenvolver novas técnicas e instrumentos tecnológicos. As tecnologias são profundamente humanas são invenções da curiosidade, da ciência, das condições sociais e culturais enfim, fruto dos desejos e dos saberes humanos. O fogo, a roda, a escrita, a mecânica, a eletricidade e a eletrônica mostram-se bons exemplos dessas práticas humanas que revolucionaram as relações socioculturais, bem como as práticas políticas e econômicas em determinadas épocas históricas.

---

<sup>21</sup> No texto, Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano, 2000.

A escrita, por exemplo, "abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais"; acarretou uma "grande transformação na ecologia das mídias" (Levy, 1999): jornais, revistas, livros, cartas, educação. O estado da arte da comunicação foi totalmente deslocado de um processo pessoal, local e direto, para formas de comunicações mais indiretas e mais abrangentes: as notícias, a literatura e as mensagens textualizadas puderam chegar a espaços distantes e, assim, a um número mais amplo de pessoas. Johann Gutenberg, o inventor da impressão por caracteres móveis (tipografia)<sup>22</sup>, teve papel fundamental na propagação dessa cultura escrita. Antes de Gutenberg, a maioria dos livros eram verdadeiras obras de arte, copiados a mão por monges que se dedicavam a um trabalho demorado, difícil e exaustivo – "era escrito [...] sobre papéis preciosos, com vinhetas, cabeçalhos e margens ricamente ilustradas"<sup>23</sup>. Esse processo artesanal era, também, caro e, de certa forma, de difícil consumo e disseminação. Com a invenção da prensa de tipos móveis (séc. XV), Gutenberg favoreceu uma verdadeira revolução que permitiu o acesso à informação, ao conhecimento e à comunicação de forma rápida e barata. A Bíblia foi o primeiro livro impresso com essa técnica, mas Gutenberg levou, ainda, mais ou menos cinco anos para terminá-la. Foi com as inovações da tipografia e com o processo de industrialização da sociedade que o livro pôde ser industrializado e adquiriu uma amplitude crescente de produção, circulação e consumo.

O que ocorre, atualmente, com os novos meios tecnológicos pode ser comparado com essa imagem de transformação ocorrida com a escrita e o espectro que dela derivou, especialmente no sentido de sua distribuição no domínio de toda a atividade humana, embora haja diferenças quanto aos modos de comunicação e interação que possibilitam. A escrita é estática, fixa os sentidos da comunicação na textualidade (carta, cadernos, livros, jornais) e diferencia produtores e consumidores. Já as novas tecnologias digitais, são interativas, dinâmicas, caóticas e seus usuários são, ao mesmo tempo, produtores e consumidores de informação e comunicação, sempre e rapidamente em transformação. O que é comum a tudo isso é que, como comenta Araújo (1996, citando Virilio), toda história social é, predominantemente,

---

<sup>22</sup> Seu invento consistia basicamente em produzir matrizes separadas de cada letra, de modo que pudessem ser usadas repetidas vezes. Com um mesmo conjunto de tipos era possível compor infinitos textos diferentes. No início, Gutenberg tentou produzir tipos de madeira e depois de chumbo, mas nenhum desses materiais atendeu às necessidades de uso. A tipografia só deu resultados satisfatórios quando os tipos passaram a ser fundidos com uma liga de antimônio e estanho, que possuía a dureza adequada para imprimir sem marcar o papel. Disponível em: <<http://www.jornaldacidade.net>>. Acesso em 18/12/08.

<sup>23</sup> Disponível em <<http://br.geocities.com/saladefisica9/biografias/gutenberg.htm>>. Acesso em 22/08/2009.

ligada à invenção de máquinas; cada máquina muda os rumos da história: "Do motor a vapor ao motor informático à influência lógica, passando pelo motor elétrico e pelo motor a explosão, as relações de produção e nossa informação sobre o mundo foram definitivamente transformadas".<sup>24</sup>

Mas as máquinas, por si só, não explicam muita coisa, pois elas somente fazem diferença naquilo que produzem e fazem acontecer na esfera dos poderes e das relações dinâmicas de uma época. Levy (1999) já argumentava que as máquinas, em si, não são fatores que podem determinar nem as trevas nem mesmo a iluminação para os seres humanos. O efeito delas depende de todo um trabalho de construção e articulação de significados e de sua utilidade dentro de uma história social e suas relações de poder e disputas. Hoje, vivemos envolvidos por uma miríade de instrumentos tecnológicos cuja variedade cresce velozmente (computadores, vídeos, DVDs, *softwares*, robótica, micro *chip*, MP3, MP4, celulares, *palmtops*, *notebooks*, TV de cristal líquido, TV de plasma, câmeras, leitoras, impressoras, etc) e também pelo conjunto de possibilidades que deles derivam (Internet, *Chats*, *sites*, *blogs*, ambientes virtuais, *softwares*...)<sup>25</sup>. Essas tecnologias, a todo o momento, passam a ser mais sofisticadas, complexas e capazes de dar conta de certos aspectos da vida que, há décadas anteriores, pareceriam uma ficção científica. As transformações que causaram o computador e a Internet, depois de sua popularização, formaram uma imensa força rizomática que produziu alteração, expansão e desenvolvimento nos diferentes níveis sociais e culturais. Essas alterações foram tão significativas a ponto de não se encontrarem precedentes históricos.

Ao mapearem as alterações que emergem como efeito desse movimento, alguns intelectuais propõem reflexões e contribuições importantes em termos socioculturais. Castells (2003), no livro "*A Galáxia da Internet*", é bem radical quando explora esse campo de novidades; para ele, a Internet, por exemplo, é a espinha dorsal que garante os fundamentos organizacionais das sociedades contemporâneas e da nova economia global. Pierre Levy (1999:11) sugere a formação de uma cibercultura que deriva da "abertura de um novo espaço de

---

<sup>24</sup> ARAÚJO, Hermetes Reis de. Comentário na contracapa do livro, **A arte do motor** de Paul Virilio (1996).

<sup>25</sup> Falo apenas de alguns, visto que, pela criação expansão acelerada, é difícil citá-los na íntegra. Quando se tenta nomeá-los, alguns já se tornaram obsoletos e outros estão a emergir.

comunicação", um novo dilúvio universal, o ciberespaço<sup>26</sup>; para André Lemos (2004, 2008), "a cibercultura<sup>27</sup> está sincronizada com a dinâmica da sociedade contemporânea, podendo ser caracterizada como uma cibernsocialidade"<sup>28</sup>.

Ao que tudo indica, levando em consideração as contribuições citadas acima, o que vem ocorrendo é uma revolução no campo da cultura contemporânea. Fundamentalmente, um movimento social importante vem ocorrendo desde o início do século XX, com a proliferação e o desenvolvimento de tecnologias digitais que possibilitam e fortalecem novas formas de comunicação e informação global. Certamente, não se trata, como alguns argumentam, "apenas do aumento da quantidade de informações e de fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural" (SILVA, 2002<sub>b</sub>: 261) na qual os sistemas de comunicação e informação se tornaram os novos "sistemas nervosos" que enredam, numa teia, todas as sociedades, sem distinção geográfica, étnica, religiosa, econômica ou política (HALL, 1997). Para essa teia, os processos de comunicação e informação representam o principal sustentáculo para relações competitivas e de trocas (econômicas, culturais, políticas) globais. Essa revolução cultural avança, promovendo intensas e profundas transformações: a compressão do tempo e do espaço; a aceleração dos processos econômicos globais<sup>29</sup> que se deslocaram para a economia da informação; o aprofundamento do individualismo; a hibridização cultural, favorecida pela disseminação acelerada de imagens, estilos e produtos que viajam pelo mundo; novas desigualdades; modificações no campo do trabalho (empresas tornaram-se obsoletas; pessoas perderam seus empregos e a maioria não possui as aptidões exigidas; ampliou-se a necessidade de múltiplos empregos, de trabalho em casa, etc.) (GIDDENS, 2004). Quanto às modificações que ocorrem no campo do trabalho,

---

<sup>26</sup> O Ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas, também, o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", ele especifica, aqui, o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem, juntamente, com o crescimento do ciberespaço. (idem: p. 17)

<sup>27</sup> Conforme Lemos, a cibercultura "nasce nos anos 50 com a informática e a cibernética, começa a se tornar popular na década de 70 com o surgimento do microcomputador e se estabelece, completamente, nos anos 80 e 90: 80 com a informática de massa e, em 90, com as redes telemáticas, principalmente, com o boom da internet" (2008:16).

<sup>28</sup> Cibernsocialidade é a sinergia entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias do ciberespaço (LEMOS, 2008:81).

<sup>29</sup> Que foram deslocados da indústria e da agricultura para uma economia da informação – para a qual, os produtos de consumo mais significativos são os softwares, os de multimídia, os de entretenimento e os serviços online.

os estudos de Hardt e Negri (2000) me parecem fundamentais, pois chamam a atenção para a centralidade no trabalho imaterial, que se constitui focado na produção de gêneros que consideram como imateriais (comunicação, informação ou afeto). Esses intelectuais julgam que é um tipo de trabalho que vem se tornando, cada vez mais, o foco central para a racionalidade atual. Nessa nova forma cultural, a comunicação não apenas expressa, mas, também, organiza, guia e controla o movimento da globalização e dos sentidos da direção que percorre o imaginário dentro da máquina de comunicação. Isso quer dizer que a síntese política do espaço social obteve sentido por sua fixação no espaço da informação/comunicação<sup>30</sup> (HARDT E NEGRI: 2003<sub>a</sub>).

É neste contexto que os elementos tecnológicos ganham centralidade e são traduzidos em imperativos econômicos e interesses políticos que forçam um conjunto de novos significados para a vida em sociedade. Forçam no sentido de que é quase impossível não reconhecer que não há domínio da vida contemporânea que não esteja, de certo modo, envolvido em experiência tecnológica; todas as ações sociais parecem depender das atuais tecnologias:

os Estados modernos, as corporações mundiais, o poder militar, os aparatos do Estado de bem-estar, os sistemas de satélites, os processos políticos, a fabricação de nossas imaginações, os sistemas de controle de trabalho, as construções médicas, de nossos corpos, a pornografia comercial, a divisão internacional do trabalho e o evangelismo religioso [...] (HARAWAY, 2000:72).

Portanto, o que é importante nessa revolução cultural é que as novas tecnologias de comunicação e informação representam o fulcro essencial a partir do qual as ações em sociedade devem ser conectadas. As práticas, as atitudes, os modos de pensamento e os valores estão sendo ligados a um imaginário tecnológico, "uma espécie de força social que projeta, sobre a tecnologia, determinadas imagens, expectativas e representações coletivas" (FELINTO, 2006:4). Isso repercute, de diferentes formas, nos modos de se perceber, de ser e estar nesta sociedade; também, repercute em novas exigências e novas necessidades para as condutas sociais.

Retornando à questão UAB/EaD, penso que a educação escolarizada não poderia ficar fora dessa nova revolução cultural, pois se sabe que a escola foi, por natureza, a instituição responsabilizada pela transmissão cultural. Neste cenário em

---

<sup>30</sup> Tratarei, mais amplamente, dessa questão no capítulo *Interiorização da Formação e as novas exigências produtivas*.

que vivenciamos grandes mudanças culturais, parece que os alicerces que asseguraram os fundamentos da escolarização moderna estão sendo colocados em xeque. O grande desafio que se apresenta para o campo da educação parece não ser mais a relação entre educação e razão científica, mas a relação entre educação e comunicação/informação. Essa é a exigência que cabe à educação nesta sociedade marcada e constituída sob o signo da informação, e o professor é peça fundamental nesse processo. O novo capitalismo neoliberal precisa transformar os professores, sob os aspectos das novas tecnologias, para expandir a cultura da informação e moldar seus sujeitos. Para que possa funcionar, toda sociedade precisa, em determinados momentos históricos, criar e produzir, de acordo com Rose (1996), um *corpo de expertises* (ou autoridades) que sejam capazes de preparar outros tantos sujeitos a viverem de acordo com um determinado modelo de vida social; ou seja, sujeitos que possam fazer a ponte entre interesses mais globais e a conduta social e individual. *Corpo de Expertise* é todo o conjunto de pessoas ou

Um corpo de pessoas treinadas e credenciadas que reivindicam para si a competência na administração de pessoas e de suas relações, utilizando-se de um conjunto de saberes especializados, de técnicas e procedimentos, que possibilitam a administração racional das populações na indústria, no exército, na escola, nos hospitais, na vida social, etc. (GARCIA, 2002<sub>a</sub>).

Creio que a pergunta que fiz, anteriormente - como a EaD pôde agora, e somente agora, acontecer dessa forma e ganhar o espectro que ganhou?, pode ser respondida da seguinte forma: o aparecimento da UAB/EaD é um dos frutos da nova racionalidade globalizada que reforça e se reforça centralizada na discursividade tecnológica; racionalidade que prolifera mediando tudo. A UAB/EaD não é apenas uma conjunto de discursos. Ela incorpora um conjunto de pensamentos que encaminha os sujeitos a se pensarem de uma forma particular, modelando as sensibilidades e os afetos.

Para garantir a produção (ou a moldagem) de professores disciplinados, racionais e autônomos, as políticas educacionais modernas tiveram que investir em estratégias de formação de professores, compreendidas como científicas, técnicas e finitas; estratégias desenvolvidas em espaços fechados e em tempos definidos, com normas e vigilâncias constantes e de longo prazo. Os futuros professores, em suas trajetórias de formação, eram envolvidos nos planos de alcançar uma identidade profissional fixa e estável com base nos pressupostos de uma profissão que tinha, como principais fundamentos, a busca pela autonomia do seu trabalho, a autoridade

moral e intelectual. Era esperado, socialmente, que as crianças recebessem do professor (e não mais do sacerdote ou da família) aqueles saberes que seriam necessários para se tornarem cidadãos de um determinado Estado-Nação. Segundo Durkheim (1978), cujos estudos sobre educação tiveram fortes impactos na implementação da escola de massas em vários lugares do mundo Ocidental, era a escola que deveria passar, às crianças, uma base comum de ideias, sentimentos e práticas necessárias à convivência harmoniosa em sociedade. O professor era o possuidor desses saberes sociais ou dessa moral social e deveria transmiti-los aos escolares. Nesse sentido, para Durkheim,

A educação é um trabalho de autoridade [...] Porque, pela autoridade que nele se encarna, é que o dever é o dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira à vontade, e que faz se inclinar, desde que tenha pronunciado. [...] Ela não pode provir senão da fé interior. É preciso que creia em si. O mestre leigo [...] é o órgão de uma entidade moral: a sociedade. Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu Deus, ele é o intérprete das grandes ideias morais de seu tempo e de sua terra (DURKHEIM, 1978: 55).

O que se colocava, em termos de constituição do mestre, era a concepção de um sujeito detentor do saber e da razão científica cuja ação pedagógica deveria ser remetida a um processo educativo (neutro e desinteressado) capaz de promover a liberdade, a emancipação, a iluminação, o emprego útil da força de trabalho e a salvação das almas através da ciência e da educação escolarizada. O mestre era aquele que interpretava, disciplinava, avaliava, prescrevia, vigiava, normalizava e corrigia os desvios em prol do desenvolvimento e do progresso humano e social do cidadão; ou seja, aquele sujeito capaz de desenvolver, em seus alunos, uma consciência racional e um sentimento nacional, ambos necessários para que as nações pudessem avançar rumo ao progresso e à modernidade. Com essa racionalidade, a educação do professor foi integrada a uma formação com fórmula bastante peculiar: nuclear (com escopo limitado a determinada área); com base no texto impresso; presencial e estruturada com base no conhecimento científico. As marcas dessa racionalidade parecem ter resistido aos tempos e às tentativas de transformação no campo da formação. Até hoje, se observarmos um currículo de um curso de formação de professores, perceberemos que, quase sempre, embora distribuído de diferentes formas, ele está estruturado de forma sequencial, estática e linear e é distribuído da seguinte maneira: conhecimento de área (conteúdos da área profissional escolhida); metodologias de ensino (didáticas, práticas de ensino,

práticas de laboratório); fundamentos da educação (sociologia, filosofia, história, psicologia...) etc.

Mas, agora, as exigências são outras e as modernas "velhas" formas começaram a ser desmanchadas, o que não quer dizer que desapareçam. O professor flexível, fluido e descentrado que deve habitar os espaços digitais, segundo os discursos da UAB, não se limita mais às tecnologias tradicionais de uma cultura escrita (livro, quadro, revistas, jornais, caderno, lápis, giz). Para os discursos oficiais essa é uma prioridade fundamental. Vejamos o exemplo que consta no texto "*Banco internacional de objetos oferece recursos educacionais gratuitos via internet*", postado na página do MEC, em 07/11/08.

Na escola moderna que nasce com o século 21, o livro didático não é mais suficiente para um ensino de qualidade. Os recursos multimídia são importantes no dia-a-dia da sala de aula, o que faz da aprendizagem um processo mais em sintonia com a realidade dos alunos desta nova sociedade da informação. Há menos de seis meses, o Ministério da Educação colocou no ar o Banco Internacional de Objetos Educacionais, que permite baixar (fazer *download*), gratuitamente, recursos educacionais digitais em diferentes formatos — áudio, vídeo, animação, software educacional, além de imagens, mapas, experimentos e hipertextos. [...] Nosso banco é um projeto inovador na América Latina, tanto que México e Chile procuram parceria para aumentar o compartilhamento de recursos<sup>31</sup>.

O novo sujeito, criado e vinculado a uma cultura da informação e da comunicação (e desejado pela EaD) requer tecnologias que correspondam às novas exigências e transformações sociais. Para atender a isso, como argumenta Hélio Chaves, "a formação de professores tem que estar impregnada das novas tecnologias [...] [pois a] sociedade caminha para a alta tecnologização"<sup>32</sup>. O sujeito futuro professor, esperado pela EaD, faz parte das quimeras das tecnologias também flexíveis: o computador, a Internet, o quadro e a caneta digital, o professor virtual (sempre ali, gravado nos hipertextos, nos vídeos), as salas virtuais de bate-papo, os fóruns digitais, as mensagens instantâneas, o correio eletrônico. Esses novos sujeitos, equipados com os poderes de manuseio das novas tecnologias, deverão tornar-se, conforme os argumentos oficiais, agentes capazes de produzirem uma grande inovação educacional.

<sup>31</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11580](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11580)>. Acesso em: 14/11/08.

<sup>32</sup> Palavras de Hélio Chaves Filho, secretário substituto da SEED, em entrevista ao Yahoo educação em 26/04/04. Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09/02/08

## **DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)**

A intenção de pensar a formação docente a partir das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) iniciou com a experiência que tive ao trabalhar como tutora no Curso de Pedagogia à Distância oferecido pela UFPel, curso este que faz parte da UAB. Durante a experiência, passei a me preocupar com certas condições que se apresentavam para a formação de professores: evasões; reclamações dos alunos; organização e desenvolvimento do conteúdo; avaliações; material e exercício pedagógico; atuação de professores e tutores, entre outras. Eu, também, me questionava sobre a expansão, cada vez maior, do número de cursos, de polos, das universidades e das políticas em torno da EaD. Em certo momento, já no doutorado, senti-me desafiada a compreender como isso acontecia: o que levava, hoje, a essa nova configuração da formação docente? Entre as possibilidades que se avizinhavam e segundo um critério que me interessava bastante - o da formação inicial do professor, pensei (em conjunto com minha orientadora) que a UAB e seus discursos era uma boa e sugestiva fonte para exercitar reflexões sobre essas novas demandas que se apresentam para a Formação Superior do professor. Hoje, a UAB vem crescendo e tomou proporções que merecem ser apreciadas em seus diferentes aspectos.

A UAB foi criada, em 2005, pelo Decreto 5.800, numa parceria entre o Governo Federal e o Fórum das Estatais (composto pelo Ministro da Casa Civil, Ministro da Educação e um conjunto de estatais brasileiras). A intenção era constituir um Sistema Nacional de Formação Superior de professores com base na modalidade de educação à distância e com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Formação Superior no País. Com esse interesse, a UAB foi apresentada como uma ideia positiva, inovadora e pioneira para a transformação das condições da formação de professores; ou seja, como uma modalidade que poderia ser muito melhor do que os processos formativos anteriores foram. O pioneirismo que os discursos da UAB exaltam é, fundamentalmente, a associação entre a concepção de Universidade Aberta e o uso das novas tecnologias. A concepção de Universidade Aberta (UA), com a qual os discursos da

UAB foram associados, está explicada em uma das passagens do texto do projeto UAB<sup>33</sup> como tendo as seguintes características:

...aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior flexibilidade, em atendimento às suas necessidades.

A ideia do MEC era utilizar a EaD como um meio de alcançar essas condições de formação. A esperança é de que, nesse formato mais aberto flexível e democrático que a EaD pode oferecer, aconteça um revigoramento do modelo de Formação Superior no Brasil, haja vista as reestruturações das relações profissionais e a emergência de novas competências e dos avanços tecnológicos.

Conforme Fernando Haddad e Ronaldo Mota<sup>34</sup>, a UAB

visa consolidar um sistema pioneiro que represente um marco histórico para a educação brasileira, articulando intenções e experiências das Instituições de Ensino Superior, as quais, isoladamente, não teriam como ganhar a desejável escala nacional em sua atuação.

Para o secretário de Educação à Distância, Carlos Bielschowsky, a UAB é

um esforço liderado pelo MEC, em parceria com as universidades públicas, governos estaduais e municipais, para levar Educação Superior de qualidade aos mais distantes municípios do Brasil. O sistema retrata um novo momento da educação brasileira, a união de todos em torno do ideal de oferecer à população uma escola pública de qualidade.<sup>35</sup>

Mas o MEC salienta que a UAB não cria uma nova instituição; ao contrário, busca articular e potencializar as já existentes para aprimoramento e funcionamento da modalidade à distância.

Do ponto de vista da gestão, a UAB é facilitada pelo modelo de parceria (ou o regime de colaboração pública), tanto na forma como surge quanto na forma como é operacionalizada. A UAB nasceu da parceria com empresas estatais e funciona ancorada na perspectiva de uma articulação entre Municípios, MEC e Universidades, todos convocados a assumirem responsabilidades nesse processo ativo, que manifesta a ampliação dos horizontes para a Formação Superior de professores. A

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em 15/12/2008.

<sup>34</sup> Correio Brasiliense em 03 julho de 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo\\_motahaddad.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_motahaddad.pdf)> Acesso em: 05/08/08.

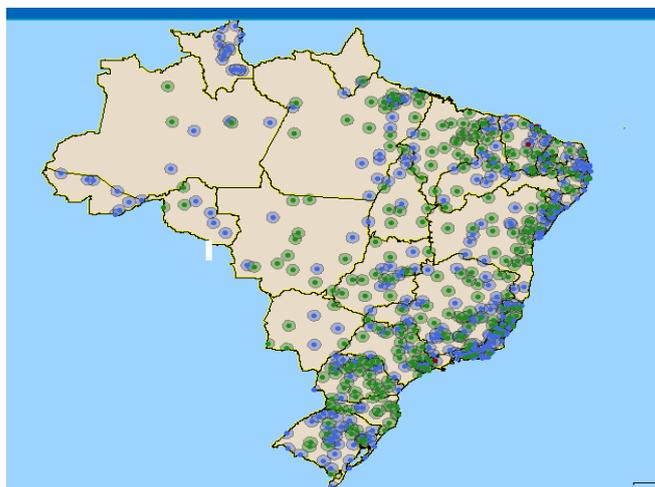
<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 26/05/08.

cada um desses parceiros coube uma parcela de responsabilidades: o MEC é o articulador da UAB (inicialmente administrado pela SEED), financia os projetos (recursos, ferramentas, bolsas), avalia as ações, interage com os parceiros, presta assessoria técnica; os municípios criam e mantêm as estruturas dos polos, disponibilizando coordenadores e técnicos; as Universidades ofertam os cursos, com professores, técnicos, tutores, coordenadores gerais e coordenadores de cursos, além das estruturas física, tecnológica e acadêmica e do projeto pedagógico, ofertando a formação continuada de tutores e professores. Quanto aos diplomas, processo seletivo, aproveitamento de disciplinas e carga horária, os cursos da UAB, devem seguir as mesmas regulamentações e diretrizes dos Cursos Superiores presenciais.

Atualmente, a UAB é coordenada e administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (nova CAPES) e está sob responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância (DED), que atua em parceria com a Secretaria de Educação à distância, relação que não me parece muito clara até este momento. Sob essa nova organização, deixa de ser apenas um programa do MEC para se tornar um Sistema Nacional Público de Formação Superior de Professores à Distância. A prioridade da UAB continua sendo a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, com utilização da modalidade à distância, mas suas ações foram ampliadas. Agora, existem, também, possibilidades de financiamento de cursos específicos de graduação (que não sejam de licenciaturas, mas que sejam solicitados pelos municípios) e se estende para o oferecimento de cursos de especialização ou mestrado, indicados por necessidades específicas dos municípios ou de formação continuada dos próprios integrantes da UAB.

Nessa nova configuração, a partir de 2009, diferentemente do que acontecia inicialmente, a UAB não abrirá mais editais para novos cursos; as prefeituras deverão pesquisar e conhecer as necessidades e as demandas por formação docente que são específicas dos seus municípios e, a partir disso, solicitar os cursos para as Universidades e para o MEC. Como o interesse da UAB é pela flexibilização da oferta por formação, nem universidades, nem cursos estão fixados em um determinado polo. Aliás, em alguns dos polos da UAB coexistem várias universidades com cursos diferentes, cada uma com seus projetos, suas concepções de educação e de formação e seus interesses pedagógicos.

O número de Universidades Federais que passaram a oferecer cursos em EaD, depois da UAB, cresce em todas as regiões brasileiras, constituindo um número significativo de polos distribuídos por todas as regiões: 54 na região centro-oeste, 157 na região sudeste, 96 na região norte, 208 na região nordeste e 121 na região sul, somando uma montante de 636 polos<sup>36</sup>. A meta do MEC era chegar, ao final de 2009, ao número de 850 polos e, ao final de 2011, alcançar 700 mil alunos. Mas, segundo Celso Costa<sup>37</sup>, diretor de Educação à distância UAB/CAPES, conforme dados de agosto de 2009, a situação da UAB era a seguinte: 557 polos, 74 Instituições de Ensino Superior, 418 cursos e 170.000 alunos. Em relação à distribuição regional dos cursos da UAB, o mapa da Figura 1 é ilustrativo dessas condições.



**Figura 1: Distribuição de polos da UAB no País.**

A diversidade de cursos, principalmente de formação de professores, oferecidos por essas universidades é outra característica importante. Dentre os cursos de licenciatura que constam no espaço virtual da UAB<sup>38</sup>, é possível listar alguns exemplos: Artes (plásticas e visuais), Ciências Biológicas, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Espanhol, Inglês, Português), Matemática, Química, Pedagogia e Teatro. Levando-se em consideração que cada curso oferece, por ingresso anual, mais ou menos cinquenta vagas por polo, o

<sup>36</sup> Tais dados constam no texto *O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil*, de Celso José da Costa e Nara Pimentel (CAPES). Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=516>>. Acesso em: 11/09/9. Mas vale ressaltar que, esses dados, variam para mais ou para menos nas diferentes apresentações dos representantes da CAPES.

<sup>37</sup> Na apresentação (em *slides*), intitulada, *Panorama Geral da Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em: 02/11/09.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02/08/2009.

crescimento de vagas a serem ofertadas pela UAB, parece ultrapassar, substancialmente, o número de vagas anuais oferecidas nos cursos presenciais. Essa é uma expansão de cursos Superiores de formação de professores que jamais foi observada antes. Uma característica fundamental é que essa expansão se amplia para espaços, antes, nunca alcançados pela Universidade. A UAB leva as Universidades para as menores e mais afastadas regiões do país, o que se configura, parece-me, em uma massificação da Formação Superior docente no campo das licenciaturas.

Segundo as estatísticas, as avaliações nacionais e internacionais e, também, as propostas da UAB, qualquer iniciativa de transformação em relação à educação escolarizada precisa levar em consideração a formação dos professores. Estes vêm sendo apontados como pilares importantes para dar firmeza ao processo de transformação educacional. Entre os argumentos que fortalecem, nos discursos da UAB, a ênfase na formação de professores, dois deles parecem ser bastante centrais e significativos: a carência de professores e a formação específica no âmbito da Educação Básica, condições essas que são vistas como impedimentos a uma Educação Básica de qualidade. Quanto à carência de professores, os dados apresentados pela CAPES dizem que na Educação Básica, mais especificamente, de 5ª a 8ª séries, existe um déficit geral de 356.747 professores<sup>39</sup>; ou seja, faltam professores em quase todas as áreas. Quanto à formação, as justificativas são de que grande parte dos professores que atuam nas escolas precisa de cursos de formação na sua área específica.

Cerca de 1,6 milhões de professores em exercício na Educação Básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes daquelas em que se formaram. Por isso, está prevista a formação de aproximadamente 600 mil professores, que receberão formação inicial e continuada (primeira ou segunda graduação) nos próximos três anos. Como exemplo, dados do MEC apontam que cerca de 20 mil professores que dão aulas de matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental são formados em Pedagogia. (Ministro Fernando Haddad)<sup>40</sup>

No texto, *Educação Básica tem grandes carências em todas as regiões*, publicado pela Assessoria de Comunicação do MEC em 30 de julho de 2008, o diretor de Educação Básica da CAPES Dilvo Ristof enfatizou, também, essa posição:

<sup>39</sup> Dados apresentados, pela Coordenadora de Articulação Acadêmica do DED/ CAPE, no I Encontro Regional UAB/RS, realizado na cidade de Pelotas, em 18 de abril de 2009.

<sup>40</sup> Informativo CAPES: "Formação de professores terá investimento de R\$ 1 bilhão". Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-noticias/2406-formacao-de-professores-tera-investimento-de-r-1-bilhao>>. Acesso em 10/09/2009.

Nas cinco regiões do país, o quadro de formação em licenciaturas específicas também está distante do que prevêem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Ristof, esses são os índices de professores com formação específica: Região Norte, 31% do quadro; Nordeste, 32%; Centro-Oeste, 46,5%; Sul, 60,5%; e Sudeste, 61%. Entre as disciplinas, Ristof avalia que “a situação é dramática” quando se trata da formação de professores de física e química. No caso de física, as instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, formaram 18 mil professores nos últimos 25 anos. Hoje, por ano, as instituições formam 1.800, sendo que as escolas precisam de 56 mil professores na matéria. Em química, nos últimos 25 anos, se formaram 33 mil profissionais, sendo que oito mil estão na ativa. Concluem o curso de química, 3.630 profissionais ao ano, mas as escolas necessitam de 56 mil para atender os alunos de 5ª a 8ª séries e o ensino médio. Em todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio faltam profissionais. Por exemplo, faltam 145 mil professores de português e 108 mil de matemática. Em educação física, a situação se inverte. O país tem um estoque de 195 mil profissionais formados, mas nas escolas faltam 30 mil professores. Em filosofia e sociologia, disciplinas que entraram no currículo escolar há dois meses, Ristof explica que o país está longe de poder atender à necessidade<sup>41</sup>.

Tomando por base os números citados por Ristof, penso que a UAB busca resolver essas questões, pois justifica suas ações mostrando que existe uma realidade que a modalidade presencial de formação inicial e continuada, pelas suas condições tradicionais, não conseguirá dar conta. Em minha opinião, essa é uma estratégia que, assegurada pelas estatísticas, tenta legitimar as verdades da EaD e desqualificar a modalidade presencial.

Como se observa, a UAB se desenvolve através da construção de uma série de promessas para a formação docente: de ampliar e desenvolver cursos na modalidade EaD que auxiliem os professores a adquirirem a qualificação mínima exigida pela LDB; mostra-se como um tipo de formação mais flexível, tanto na forma de acesso aos cursos (que se ampliam e se diversificam), quanto na estrutura dessa formação; apresenta-se como uma formação que se estende ao longo da vida profissional de cada professor e como um canal capaz de fluir para a modernização, a expansão e a interiorização da Formação Superior pública de professores. Com esses argumentos e ações, o que se pode perceber é que a UAB vai construindo suas verdades e mapeando um espaço único para a formação docente, uma vez que traça um caminho, justifica as necessidades e se mostra como uma alternativa capaz de resolver problemas importantes na área da formação de professores.

---

<sup>41</sup> Texto apresentado, por Ristof, aos participantes do *Encontro Nacional PDE: visão institucional*. Disponível em <<http://sesuweb.mec.gov.br/>>. Acesso em 21/05/09.

## **DAS FERRAMENTAS: GOVERNAMENTALIDADE (GOVERNO, DISCURSO E SUBJETIVAÇÃO)**

Para estudar e compreender os discursos da UAB/EaD, sigo, principalmente, pistas oferecidas pelos estudos de Michel Foucault e de outros autores (Rose, 1996, 1998, 2001; Popkewitz, 1992, 1999, 2001, 2009; Ball, 1994, 2001, 2002, 2005; Garcia, 2001, 2002<sub>a</sub>, 2002<sub>b</sub>; Veiga-Neto, 2000, 2008). Estes pensadores, a partir da perspectiva pós-estruturalista, vêm-se dedicando a estudar as transformações no campo da cultura e da educação, sob a égide do neoliberalismo e da globalização, e de seus impactos para a conduta humana. A perspectiva dos estudos sobre governamentalidade é central neste trabalho, pois é através destes estudos que os conceitos de governo, discurso e subjetivação, ao serem combinados, funcionaram e permitiram o movimento desta tese.

A noção de governamentalidade foi desenvolvida por Michel Foucault, durante suas pesquisas e aulas no *Collège de France*. Essas aulas foram publicadas, no Brasil, no ano de 2008, em dois livros: *Segurança, Território e População*, que trata das aulas de 1977-1978 e o *Nascimento da Biopolítica*, que traz as aulas de 1978-1979. Com o conceito de governamentalidade, Foucault marcou o seu ponto de afastamento das teorias tradicionais e abriu novas possibilidades para se compreenderem, por outras vias, as relações sociais de poder. Desde então, governamentalidade vem sendo uma perspectiva bastante útil para investigações no campo da educação.

Neste estudo, governamentalidade é uma ferramenta teórica, uma fonte de inspiração que me ajudou a orientar, direcionar, tensionar, aguçar e excitar, epistemologicamente, o foco e o pensamento para uma “conversão, um giro, uma virada, um câmbio de orientação” (Noguera, 2009:6) no estudo de discursos de políticas públicas educacionais. O prisma da governamentalidade<sup>42</sup> é um horizonte investigativo que focaliza a ação ou o ato de governar e, também, o autogoverno como uma atividade intencionalmente programada para conduzir condutas (da sociedade, dos mercados, dos sujeitos e dos demais elementos sociais); ou seja, diz

---

<sup>42</sup> Como governamentalidade e governo parecem confundir-se, Senellart (2008a:533) explica que Foucault distingue as duas noções. A primeira seria "o campo estratégico de relações de poder, no que elas têm de móvel, de transformável, de reversível, no seio do qual se estabelecem condutas, ou a condução de conduta, que caracteriza a segunda. Mais exatamente – porque o campo estratégico nada mais é que o próprio jogo das relações de poder entre elas - ele mostra como elas se implicam reciprocamente, não constituindo a governamentalidade uma estrutura, isto é, uma invariante relacional entre [...] variáveis, mas uma generalidade singular, cujas variáveis, em sua interação aleatória, correspondem a conjunturas".

respeito ao governo da conduta que atua a partir de uma multiplicidade de racionalidades, humanamente programadas para estruturar e instrumentalizar o eventual campo de possibilidade de governo: dos outros, de si mesmo e da relação entre si mesmo e os outros. Utilizo o termo conduta, a partir de Foucault, como um objeto de poder que pode ser programado, modificado e transformado através de técnicas e procedimentos. Diz Foucault (1990:243)

o termo conduta [...] talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A conduta é, ao mesmo tempo, o ato de conduzir os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades.

Seguindo essa perspectiva, ao tratar da relação entre Estado e sociedade, a noção de governamentalidade desfaz a ideia tradicional que parte de uma concepção estatizante, de um poder advindo de um centro único como o Estado, que oprime e domina os seres humanos em uma relação de imposição de cima para baixo, na qual esses seres seriam, simplesmente, reprodutores em suas ações. Na perspectiva da governamentalidade, esse centro, simplesmente, não existe como natureza, essa é uma posição que a noção de governamentalidade rechaça. Foucault (2008<sub>b</sub>) mostrou que o Estado<sup>43</sup> não é um ente natural ou uma lógica única e permanente nas relações e na estrutura da sociedade, mas que "o Estado é o correlato de certa maneira de governar". Portanto, o Estado que conhecemos hoje somente tem sentido no interior de um conjunto de práticas que, a partir do século XVIII, vão se dedicar ao governo da população. O Estado é o efeito móvel de uma vontade de governar específica, uma vontade de governar centrada no princípio de governar à distância. Isso quer dizer que o Estado é um veículo, entre outros, por onde o poder de governo é conduzido, racionalizado, programado e calculado.

Essas práticas estatais não existem por si só; são imanentes a uma racionalidade política e estão vinculados à responsabilidade de uma ordem social imaginada, que é mais ampla e global. É em nome da segurança, da proteção e da prosperidade da sociedade que os Estados funcionam e se mantêm no Ocidente, e que as práticas de governo se movimentam. A distinção entre os diferentes Estados está no como e com que tecnologias (estratégias, instrumentos, ordenamentos, relações, esperanças, significados, etc.) atuam sobre a população para protegê-la, cuidá-la, organizá-la, e como eles se apresentam e se articulam nos diferentes

---

espaços políticos. Isso quer dizer que é em um espaço local, nas articulações, nas formas como as práticas oficiais se articulam a saberes, autoridades, conhecimentos e relações que a função do Estado ganha vida e se expande. Foucault (1988) argumenta que é ali, na relação entre as práticas de Estado e as diferentes condutas, "sob o signo da carne a ser dominada, [que] diferentes formas de discurso – exame de si mesmo, interrogatórios, confissões, interpretações, entrevistas - veiculam formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante" (FOUCAULT, 1988:109). Por essa razão, o alvo dos estudos da governamentalidade são as práticas, as tecnologias, as táticas e as estratégias utilizadas por algumas instituições (como o Estado, por exemplo), grupos ou indivíduos para administrar, controlar e regular os outros e a si mesmos. O interesse é dirigido para os meios através dos quais o governo acontece diante das relações possíveis no interior de uma racionalidade ou matriz política. Governar, nessa perspectiva, é a

maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria, apenas, as formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agirem sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o campo de ações dos outros (FOUCAULT, 1990:244).

Fundamentalmente, governar é a forma de bem dispor as coisas por diferentes vias, de modo a influenciar, moldar, guiar, corrigir e transformar as ações dos indivíduos, individual e coletivamente, e, assim, alcançar fins úteis (prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, profissionalização, auto-realização, auto-regulação). Em termos foucaultianos, a noção de governo implica dois sentidos: o governo mais ou menos refletido e planejado da conduta dos outros e o governo de si mesmo. Ambos são formas de poder que subjagam e tornam *sujeito a* (FOUCAULT, 1990). São, também, formas de governo que funcionam, articuladamente, como pontos de contato em que há um processo de interação entre as técnicas gerais de dominação (governo político) e as técnicas de si, "onde as tecnologias de dominação de indivíduos sobre outros têm acesso a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e reciprocamente, onde as técnicas do *self* são integradas em estruturas de coerção" (BURCHELL, 1996: apud FOUCAULT). Na perspectiva da governamentalidade, as práticas de governo estão, intrinsecamente, vinculadas com a esperança do autogoverno: de

que uma ação global, racionalmente planejada, possa ter efeitos positivos na alma dos indivíduos.

Assim, ao tratar das questões de governo, como se governa, como somos governados e como governamos a nós mesmo, é com o poder, ou com uma nova forma de exercício das relações de poder, que a noção de governamentalidade está envolvida. A razão é simples, não existem relações sociais que não estejam relacionadas com práticas de poder, porque o poder "está em toda a parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 1988).

Embora Foucault tenha dito, em "O sujeito e o poder", que, em seus estudos, a centralidade era o sujeito e não o poder, sabe-se que o tema do poder foi um meio encontrado por ele para explicar os diferentes modos utilizados para transformar seres humanos em sujeitos. Roberto Machado, no texto de introdução ao livro *Microfísica do Poder*, expressa de forma interessante a compreensão foucaultiana de poder,

O poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existem de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente, falando, o poder não existe: existem, sim, práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma maquinaria social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 1988: XIV)

Há uma rede de relações na qual um poder disperso, funcional, horizontal, contingente e fluído se exerce, circula e se multiplica com o objetivo de produzir probabilidades e possibilidades para as diferentes condutas humanas. Se é da vida que esse poder trata, então o tipo de poder que impulsiona a perspectiva da governamentalidade é diferente de reinar, comandar ou fazer lei; nem é a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário etc. (FOUCAULT, 2008<sub>a</sub>).

Esse poder em questão é um biopoder, um poder que é exercido de forma estratégica sobre a vida, pois implica os sujeitos de modo político organizado e planejado. É um poder que age, sutilmente, no interior de uma potente maquinaria de ações, autoridades, saberes, propostas, planos, contratos, políticas e discursos que se implicam e implicam os sujeitos. O exercício do biopoder conta com uma peculiaridade que lhe é fundamental: a liberdade. O biopoder tem como alvo central o controle geral das práticas de liberdade na vida social com o objetivo de investir e

gerir essas liberdades, garantindo, assim, a possibilidade de utilizar todas as suas forças e capacidades ao máximo; econômica, política e socialmente. O poder, como ensinou Foucault, somente se exerce entre (e sobre) sujeitos livres, sujeitos que têm, à sua disposição, um campo diversificado de opções, possibilidades, necessidades e intenções, no qual podem se constituir diferentes condutas, resistências e comportamentos. Esses sujeitos, diante dessas condições, podem fazer escolhas. Nesse caso, não há um enfrentamento entre liberdade e poder, mas um jogo em que a liberdade é a condição mesma da existência das relações de poder, pois não existe poder se não existe liberdade ou, mais especificamente, práticas de liberdades. O plural é fundamental porque a noção de liberdade é correlata à noção de sujeito; se o sujeito não existe em fato, mas é constituído e reconstruído historicamente, sua liberdade também o é. Assim como os indivíduos exercitam posições variadas de sujeito, também exercitam práticas diferentes e reguladas de liberdades. As práticas de liberdade ou as formas como elas se manifestam são produzidas dentro de um campo histórico de possibilidades no qual são fabricadas e geridas a cada instante. É nessa relação entre sujeito e liberdades que o poder se exerce e funciona, não oprimindo os sujeitos, mas mostrando e produzindo opções para os tornarem cada vez mais livres (FOUCAULT, 2008<sub>b</sub>). É assim, nesse nível de poder, que as práticas e as tecnologias de governo atuam: não fora dos sujeitos, ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a terem vontades, desejos e liberdades. Portanto, nessa perspectiva, mais liberdade significa, também, mais controle e governo, porque toda vez que possíveis liberdades emergem, emergem, juntas, estratégias para segurá-las, limitá-las e regulá-las (regras, leis, teorias, conceitos, estatutos, regimentos, colegiados, projetos, profissionalização etc.).

No interior dessas condições e relações, segundo os estudos de Foucault, os homens aprendem, de diferentes maneiras, a se reconhecerem como determinados tipos de sujeitos e, atualmente, isso acontece em um campo cada vez maior de possibilidades (escolarização, religião, livros, revistas, jornais, Internet, cinema, TV, projetos e programas, políticas, exército, hospital, *blogs*, *flogs*, Orkut, etc.). As formas como os seres humanos são governados são múltiplas e envolvem uma miríade de atores, tempos, espaços, disputas e ações que não são específicas de um único lugar, nem dele nascem, mas, se é possível observá-las materializadas em algumas tecnologias como as políticas oficiais, por exemplo, é porque a produção de

sujeitos é algo disputado e, assim, existem interesses e relações que tentam fazer, destas, o espaço, o centro único e real de poder. Vários estudos atuais tem mostrado que a constituição de condutas é uma questão política de luta e de disputa pela produção de tipos de seres humanos desejáveis.

No campo da educação, são muitos os estudos que tratam de mostrar como as condutas humanas estão sendo produzidas e governadas em diferentes situações contemporâneas. Cito, como exemplo, os estudos de GARCIA (2001, 2002<sub>a</sub>, 2002<sub>b</sub>); PARAÍSO (2003); BAMPI (2000) e FISCHER (2001, 2005<sub>a</sub>, 2005<sub>b</sub>).

Os estudos de Garcia (2001, 2002<sub>a</sub>, 2002<sub>b</sub>) focalizam as pedagogias críticas, e sua produtividade no campo educacional brasileiro. De acordo com essa autora, os discursos das pedagogias críticas são tecnologias humanas que fornecem meios e modelos para os docentes se tornarem sujeitos conscientes, emancipados, livres, defensores da justiça e da transformação social. Nessa condição, ao serem tomados como referência no campo educacional, esses discursos produzem, através da pedagogia, dos currículos e das políticas, esse sujeito desejado (GARCIA, 2001:46).

No texto "O que querem que nós sejamos? A educação na mídia educativa brasileira", Paraíso (2003)<sup>44</sup> mostra como a mídia educativa produz e fabrica discursos sobre educação e os distribui a diferentes indivíduos. Ela defende que esses discursos são estratégicos para a administração social e para o governo da população. Ao se dirigirem à mulher professora, aos pais, aos jovens, aos brasileiros e às brasileiras, esses discursos utilizam tecnologias e estratégias que atraem, interpelam e seduzem esses sujeitos e, ao fazerem isso, atuam como "um discurso que governa, porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros" (idem:15).

O estudo de Bampi (2000) é outro exemplo. Ela apresenta a etnomatemática como uma tecnologia discursiva, utilizada no campo da matemática como uma opção para a constituição do que foi denominado de "matemática cidadã". Segundo Bampi, essa vertente ocupa espaço representativo nos currículos e no campo da matemática e o caminho para se chegar a essa "matemática cidadã" depende do investimento num tipo particular de sujeito: político, transformador e livre. Pela leitura de Bampi, os discursos da etnomatemática constituem uma das "tecnologias de

---

<sup>44</sup> Programas investigados: Ação, Nota 10, Jornal Futura, Amigos da escola: focos de atuação e Acelera Brasil, TV Escola, Comerciais divulgados no Canal Futura (p. 2). Divulgados nos anos de 1999 e 2000.

governo que possibilitam aos indivíduos fazerem de si mesmos sujeitos de um determinado tipo, relacionados a um tipo específico de currículo" (BAMPI, 2000:9).

No mesmo caminho andam as pesquisas de Fischer<sup>45</sup> sobre as diferentes mídias. A pesquisadora dedica-se a esses elementos sociais para mostrá-los como mecanismos que constroem e acionam, em seus discursos, modos de existência e formas de ser mulher, jovem ou adolescente, e os coloca em uma trama discursiva (opiniões, receitas, prescrições, conselhos) sobre como devem agir e se comportar para serem esses sujeitos.

Mais especificamente, sobre a participação oficial nessa produção de sujeitos, dois estudos são também significativos: Lawn (2001) e Carvalho (2000). Na concepção de Lawn, "as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida" (idem: 120). Segundo Lawn, a gestão da identidade docente é manobrada pelo Estado e isso pode ser observado em determinadas "fases do ensino público e estatal, em qualquer nação" (idem:117).

Carvalho (2000), no texto *Modernidade pedagógica e modelos de formação docente*, discute como discursos e saberes pedagógicos dos finais do séc. XIX e das primeiras décadas do séc. XX tentaram se legitimar como novidade modernizante para a educação. Um ponto interessante do texto é o embate em São Paulo, nos anos de 1920, entre o modelo instituído que concebia a pedagogia como *arte de ensinar*, que defendia uma formação docente centrada na prática<sup>46</sup>, e a nova e modernizante Escola Nova, que visava a uma formação mais científica. Carvalho mostra que no embate entre reformadores e governantes, a questão da formação docente era crucial. Os defensores da Escola Nova acreditavam que o modelo somente daria certo se fosse possível transformar os professores para que, assim, superassem suas concepções anteriores e passassem a compreender as novas finalidades da escola. Uma importante estratégia utilizada por Lourenço Filho para divulgar a Escola Nova foi produzir uma coleção com pequenos manuais que

---

<sup>45</sup> Como exemplo, pode-se citar: "Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV", publicado pela Revista Estudos Feministas, ano 9, n. 586, 2001; "Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem", publicado pela Revista Educar, n.26. Curitiba, Editora UFPR, 2005<sub>a</sub>; "Mídia e juventude: experiência do público e do privado na cultura", publicado em Cadernos do CEDES, Campinas, v. 25, n. 65, jan/abr, 2005<sub>b</sub>.

<sup>46</sup> No sentido de que, partindo de uma observação de práticas de ensinar, fosse possível extrair, delas, analiticamente, os princípios que as regem para aplicá-lo inventivamente (Carvalho, 2000:113).

condensavam as "modernas ideias e práticas da educação" e distribuí-los para seu público leitor: os professores e as professoras. Para a autora, a estratégia utilizada por Lourenço Filho fez parte de avaliações por ele realizadas sobre as disposições, expectativas e competências dos professores e professoras. O que parece evidente nesta obra de Carvalho é a ideia de que a circulação dos discursos, em suas diferentes formas e estratégias sociais, cria um sentimento através do qual alguns passam a pensar que devem e podem, devido às circunstâncias apresentadas, ser de uma determinada forma. Ou seja, quem tem o poder de movimentar discursos para um conjunto de sujeitos dos quais tem conhecimento prévio, evidentemente, tem mais possibilidades de governar e alcançar os objetivos planejados. Conhecer o sujeito professor, seus desejos e interesses, parece ter sido favorável aos interesses de Lourenço Filho, pois permitia que se agisse sobre ele a partir de leituras dos manuais que tratavam da Escola Nova. Isso não é muito diferente do que as políticas oficiais fazem atualmente, de modo mais abrangente, com o uso das novas tecnologias em educação.

Seguindo essas sugestões, posso dizer que "o sujeito não existe: ele é aquilo que fazemos dele" (Silva,1999:10) a partir das diferentes práticas de poder. É importante lembrar que essa forma de abordar a constituição dos seres humanos é diferente de compreender o sujeito como resultado de uma identidade psicológica, autônoma e individual. O que quero destacar é que os sujeitos são parte dos planos e de uma engenharia de governo particular.

No caso dos professores, que é meu interesse, talvez seja mais produtivo falar em "fabricações" de professores, tendo em vista as diferentes maneiras e perspectivas atuais que são utilizadas para produzir e conduzir um determinado tipo de professor. Os efeitos desses investimentos parecem resultar em uma multiplicação do conceito de professor e, não raramente, nos deparamos com exemplos que nos são bastante conhecidos: professor reflexivo, professor construtivista, professor tradicional, professor crítico, professor progressista, professor protagonista, professor radical, docente, mestre, mediador, educador, formador e, ainda, o professor "de" alguma coisa (de uma ciência, da Educação Infantil, de Nível Superior). Cada uma dessas nomeações, que podem parecer simples adjetivos para a palavra professor, está incluída em um sistema de pensamento, em uma racionalidade, que os inventa e os faz funcionarem; cada uma dessas nomeações busca capturar os futuros professores nas tramas das verdades

e dos poderes que acionam, narrando-os, exaltando-os, chamando-os, constantemente, para os discursos e práticas a que se remetem.

Destacar um tipo de conduta e as formas para alcançá-la é uma questão de poder e de governo, pois, para cada um desses modelos de seres humanos, haverá um quadro de racionalidades dirigidas a conquistarem os sujeitos e, ao mesmo tempo, para governá-los em suas condutas. A conduta docente é um efeito; não existe "o" sujeito professor, mas, sim, sujeitos que exercitam subjetividades e posições de subjetividades que derivam de combinações, composições e adaptações de discursos e práticas. A operação de fabricação de sujeitos é múltipla, complexa, exige técnicas e estratégias; é efeito de diferentes relações de poder. Não existe uma única verdade para o sujeito, mas uma variedade de verdades que estão associadas a uma determinada época social e que interpelam os sujeitos, dependendo das posições sociais e culturais que estes ocupam nos diferentes campos em que atuam. Cada campo, em sua dispersão discursiva, atua como um meio de fabricação de sujeitos, criando suas verdades, interesses, disputas, conceitos, de modo que as coisas passam ser consideradas naturais e necessárias.

Essa noção de governo da conduta da conduta, que a noção de governamentalidade apresenta, me permitiu construir outra forma de conceber políticas de formação, não mais como um simples e neutro conjunto de propostas oficiais, mas como uma racionalidade intencionalmente planejada, uma forma de poder focalizada e direcionada que se exerce com uma série de objetivos (FOUCAULT, 1988). Proponho pensar a noção de política no interior da problemática de governo da sociedade, política como uma tecnologia de governo (tecnologia política e de subjetivação) que é, tecnicamente, inventada para modificar as condutas das pessoas para as quais é dirigida; portanto, uma ação de uns sobre os outros. No caso da política da UAB, essa ação está focalizada na conduta profissional dos professores. Por tecnologia, compreendo, como Rose (2001:38), "qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente". Com isso, ainda seguindo Rose, não desejo argumentar que as tecnologias direcionadas para transformar as condutas humanas são ruins ou malignas. Minha intenção é chamar atenção para seu sentido produtivo; ou seja, entendendo que "as tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é, simultaneamente, capacitada e governada por sua organização no

interior de um campo tecnológico" (ROSE, 2001:38). Argumento em torno da concepção de que uma tecnologia sempre quer alguma coisa, é criativa, propositiva, intervencionista e produtiva; é programada, atuando numa constante, e dinâmica, relação entre grupos ou sujeitos para alcançar alguns desejos fabricados e planejados por determinados seres humanos a fim de transformar e conduzir outros seres humanos.

Nessa perspectiva, meu interesse é por um aspecto específico da tecnologia política: a produtividade dos discursos que coloca em ação e propõe demandas aos seres humanos. Tomando, como entendimento, a noção de discurso como prática que fabrica o objeto ao qual se destina, acredito que o discurso é o elemento que causa o primeiro efeito de uma política. Nele estão articulados, como ensinou Foucault (2006), poderes e saberes organizados, racionalizados e definidos em campos particulares, e distribuídos como naturais e imparciais.

Hoje, na sociedade que tem por base a comunicação e a informação, os discursos e seus significados ampliam suas possibilidades de movimento e atuação e se configuram como parte fundamental das tecnologias humanas de governo. Mais do que nunca, parece-me que a linguagem, como discurso, é uma chave importante no processo de governo da conduta dos professores, porque a linguagem habilita o sujeito a viver tipos de vida específicos e particulares (ROSE, 1997).

Os seres humanos são seres da linguagem, não que possuam a linguagem como uma coisa, mas porque "todo o humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, se dá na palavra com a palavra" (LAROSSA, 2002:21). Meu argumento é que o governo da formação dos professores e dos próprios professores sobre si mesmos passa, fundamentalmente, pela organização, divulgação e expansão de um conjunto de discursos que lutam pelo poder de fixar suas verdades e intenções. Argumento assim por duas razões principais: a primeira, porque, como ensina a perspectiva pós-estruturalista, não existem discursos naturais ou neutros, mas, sim, inventados, fabricados a partir dos significados, ideias e valores que carregam em seu interior; a segunda, porque os discursos são produtivos, eles produzem e fabricam, sistematicamente, os objetos aos quais se remetem, como ensinou Foucault. É através dos discursos que os significados são constituídos e acionados; que as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novos papéis e novas subjetividades, novas formas de

disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos (BALL, 2002).

O discurso da UAB, seguindo essa perspectiva que venho anunciando, refere-se a uma série de afirmações, proposições e imperativos que fornecem um conjunto de enunciados, através do qual se pode falar, pensar e propor a formação docente. É nesta condição que este discurso produz um tipo de professor e o professor se produz. O funcionamento do discurso guia e legitima o que é razoável, necessário e importante para que a tecnologia política tenha sucesso. Na dinâmica que colocam em ação, seguindo pistas de Popkewitz (1998, 2001, 2002, 2004<sub>a</sub>, 2004<sub>b</sub>), os discursos da UAB e sua centralidade na EaD atuam como um sistema de razão constituído de padrões de pensamento e ação que incorporam concepções particulares sobre a sociedade, a economia, a educação, a política e os sujeitos, que limitam e restringem as opções e as ações a um único conjunto de discursos e, assim, impedem outras tantas possibilidades. A razão, segundo Popkewitz (2004<sub>b</sub>:229)<sup>47</sup>, "é uma prática cultural que funciona para provocar uma mudança nas condições das pessoas, mas, também, dá, às pessoas, habilidades e capacidades particulares" para a ação. Essa razão, ou sistema de razão, funciona como uma tecnologia que gera as bases e os princípios do que somos e do que deveríamos ser.

O discurso é uma prática social ativa, produtiva e criativa, é uma ação ou uma estratégia que trabalha para ou sobre alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. O discurso é um elemento estratégico para as relações de poder; é um meio por onde o poder circula e produz. Como já argumentava Foucault, em *Arqueologia do Saber*, "falar é dizer alguma coisa" que não supõe apenas "ideias novas, um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente, nas que lhes são próximas e em sua articulação comum" (FOUCAULT, 2004: 234). Por essa razão, o discurso é, também, um princípio de diferenciação que, para ganhar terreno, precisa minar, desqualificar e desacomodar práticas e ações que possam lhe impedir o funcionamento e a existência.

Quanto ao funcionamento do discurso, Foucault (1988:147) explicou que o que faz com que um poder se mantenha vivo não é uma relação de "controle-

---

<sup>47</sup> Essa parte do texto é uma tradução minha.

repressão, mas uma relação de controle-estimulação: Fique nu... Mas seja magro, bonito, bronzeado!”. No caso da UAB, a apresentação da EaD, como política modernizante da formação, nasce como alternativa à formação presencial. Ou seja, os discursos da UAB buscam dar centralidade à EaD, utilizando, como ponto de partida, discursos, já, cristalizados ao longo das últimas décadas no imaginário social sobre o Ensino Superior e as universidades: acesso restrito a uma camada privilegiada da população, estruturas precárias e onerosas distribuídas em locais inacessíveis a uma boa parcela da população, formação pouco flexível e desvinculada dos processos de modernização social, etc. Nessa situação, discursos anteriores servem de margem para estimular a transformação dos professores, dizendo: - venham para a EaD, que encontrarão condições melhores sua formação, o tempo e o lugar de estudo podem ser organizados e adaptados aos interesses de cada um, a EaD é a forma ideal para a democratização da Formação Superior, a EaD possibilita a inclusão social e digital ao mesmo tempo... Esses discursos mexem com as sensibilidades, os desejos e as necessidades dos sujeitos e faz isso de modo positivo, capturando-os. Estimula-os a serem melhores do que eram antes e é isso, seguindo Foucault (1988:148), que “produz efeitos positivos no nível do desejo e do saber” e não a repressão, a censura, o impedimento, o recalçamento. É assim, neste nível de poder, que as práticas de governo podem acontecer: não fora dos sujeitos ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a ter vontades, desejos e necessidades.

Em sua condição geral e ampla (como política de ordenamento), o discurso estabelece um campo de ação e intervenção global que constrói limites, significados e intenções a partir dos quais a conduta pode funcionar, criando estratégias econômicas, humanas, modos de gestão e objetos de intervenção que devem ser utilizados para seu funcionamento. Em ações mais específicas, o discurso, como tecnologias de subjetivação, conduz e movimenta um conjunto de práticas de si destinadas a apoiarem e assegurarem ideais e intenções particulares. Por tecnologia de subjetivação compreendo o conjunto daquelas atividades, formas, técnicas e procedimentos calculados e planejados através dos quais os seres humanos são chamados a se transformarem e a se reconhecerem como sujeitos **de** uma sexualidade, de uma masculinidade, de uma feminilidade e, no caso deste estudo, de uma docência. Ou seja, tecnologia de subjetivação é o conjunto das diferentes práticas de constituição de sujeito. As práticas de si seriam aquelas estratégias que

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 1989: 48).

Essas estratégias conduzem formas de subjetividade que constituem a interioridade das condutas, discursos que impõem verdades para as mesmas, e práticas que regulam comportamentos e atitudes destas condutas. No entrecruzamento dessas condições, configuram-se as formas pelas quais os sujeitos passam a se reconhecerem como sujeitos que são (LARROSA, 2002:43).

Meu estudo dos discursos da UAB segue a perspectiva que enfatiza os diferentes elementos utilizados, contemporaneamente, para produzir e governar as condutas dos seres humanos. Como tecnologia (tática, estratégia) de poder que parte do campo oficial, a UAB, parece-me, é mais um meio utilizado para interferir na conduta docente. Compreendo que as tecnologias políticas, com seus discursos, incluindo a UAB, desejam afirmar certa verdade construída para a formação docente. Para que essa verdade continue verdade, ao menos, para uma parcela significativa do conjunto de sujeitos envolvidos, é necessário que alguns deles se reconheçam nos discursos por ela propostos. Isso exige uma ferrenha luta em torno de diferentes modos e formas de interpelação dos sujeitos, tarefa que as políticas exercem cotidianamente, tanto em seu formato oficial propositivo (projetos, programas, textos, atividades, avaliações, agentes...), quanto nas formas como passam a se apresentar ativamente, como no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância, o qual uso como referência na terceira parte deste trabalho.

## DO CONJUNTO DISCURSIVO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS...

Suponho que, em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2002:8)

O conjunto discursivo que escolhi como referência para problematizar a formação de professores na UAB está entre os que controlam e governam a conduta docente atualmente. Trabalho com dois grupos discursivos: do discurso oficial e de alunos.

Primeiramente, trabalho com um conjunto de discursos oficiais que constitui a UAB/EAD no nível do governo político. Trato, nesta primeira parte, com discursos sobre a UAB/EaD que circulam em textos e enunciados oficiais postados no sítio (da Internet) da Secretaria de Educação à distância do MEC (SEED) e da UAB (Nova CAPES), no Documento Fórum das Estatais, no Decreto 5800 (de 8 de julho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil)<sup>48</sup>, nos Referenciais de Qualidade para EaD; em discursos que circularam no I Encontro Regional UAB que ocorreu em abril de 2009 em Pelotas/RS; em discursos que podem ser encontrados em notícias e entrevistas realizadas com representantes do MEC/CAPES e que circulam pela Internet em diferentes espaços.

Escolhi esses discursos oficiais por compreendê-los como discursos produtivos que colocam em movimento novas formas de educar professores. Penso que esses discursos criam e forjam demandas e desejos e tentam se tornar, universalmente, reconhecidos e legitimados no âmbito da sociedade brasileira, disseminando a EaD como modalidade central para a formação docente. Ao serem considerados como oficiais, esses discursos marcam a posição de poder e diferenciação que ocupam. Oficial não é apenas uma palavra, mas um conjunto de significados que remetem à autoridade, à legalidade, à ordem, à norma, à lei – à obediência. Enquanto discurso autorizado, no âmbito do espaço político e por sua natureza institucional, o discurso oficial é uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura um campo de ação para a formação

---

<sup>48</sup> Art. 1 Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

de professores. Portanto, são discursos que, sob o meu ponto de vista, servem "para sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais" (POPKEWITZ, 1992:38). Em um amplo exercício, esses discursos são constantemente, afirmados, referenciados, repetidos em diferentes tempos e espaços. A partir de um considerável e efetivo conjunto de técnicas e táticas discursivas, esses discursos se impõem, positivamente, oferecendo, à formação docente, mais recursos econômicos, qualidade, liberdade, autonomia e status social. Os lugares e as formas como esses discursos são fixados definem, ou tentam definir, por diferentes vias, o que é relevante ou não para a formação de professores e, ao mesmo tempo, criam significados, selecionam o relevante e fabricam tipos de professores.

O segundo grupo discursivo trata do governo das subjetividades, e o meu foco de trabalho se volta, com maior ênfase, ao estudo dos discursos de 15 alunos<sup>49</sup> de um do polo municipal que faz parte do CLMD. Trago, também, para a reflexão um conjunto de discursos que foram compostos por falas de professores, de tutores e de gestor. Utilizo, além disso, a análise do projeto do curso e do material didático postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): vídeos-aulas, web-conferência, fóruns das disciplinas. Faço essa aproximação por compreender que o movimento de governo das subjetividades acontece na relação que envolve os alunos, professores e gestores em uma rede discursiva que os aprisiona e os enreda - todos são, ao mesmo tempo, produtores e produzidos dentro dos limites que o CLMD construiu.

Penso que neste contexto local os discursos e as práticas são recontextualizadas, negociadas e adaptadas de acordo com as condições que se estabelecem: as articulações, as estruturas, os poderes, as disputas, as concepções e os incentivos que recebem. O Curso de Licenciatura em Matemática configura-se como uma leitura criativa da política que, também, constrói racionalidades para a formação de professores. Mas talvez se possa dizer que os discursos que ali se apresentam são discursos híbridos, pois estão associados à política quando articulam racionalidades que lhes buscam dar respostas. Acredito que são discursos que condicionam e criam fronteiras para o governo das condutas, porque interferem no modo como os agentes atuam sobre si mesmos para produzirem suas

---

<sup>49</sup> Ver características desses alunos no anexo de número 5 na página 187.

subjetividades; portanto, eu os considero como tecnologias de subjetivação. Minha intenção, neste momento, é, então, problematizar como e em que condições, dentro dessa proposta do CLMD, os alunos conduzem suas condutas no sentido de se produzirem como professores de Matemática.

Resumindo: parece-me que tanto os discursos oficiais, quanto o que se estabelece no CLMD são discursos que, neste momento histórico, contribuem para "constituir a armadura da conduta" (Foucault, 2003:16) que envolve os futuros professores em geral, e de Matemática em específico. Cada um desses espaços envolve um conjunto de ações (comprometimentos, lutas, esforços, conflitos) que se debatem em torno de alcançar resultados esperados das condutas.

## DO TRABALHO COM OS DISCURSOS

A primeira parte deste estudo, na qual trabalho com os discursos oficiais, a busca pelos discursos aconteceu de três modos: dois deles utilizando busca de informações pela Internet e o terceiro pela observação de um evento. A Internet foi utilizada diretamente pela página do MEC e da CAPES/UAB em busca de documentos, notícias, dados, projetos e programas de EaD e da UAB e, indiretamente, pelo sistema de buscas do *Google*, pesquisando palavras-chave como EaD, UAB e, em muitas vezes, pesquisando os nomes das autoridades políticas responsáveis pelas ações da EaD/UAB nestes últimos anos. A procura era por entrevistas, apresentações, artigos e notícias, sobre a UAB/EaD, postadas em diferentes ambientes da rede. O evento observado foi o *I Encontro Regional UAB* que aconteceu em Pelotas/RS em 2009<sup>50</sup>; durante esse evento, tive a possibilidade de acompanhar e gravar algumas das discussões.

A segunda fase de estudo, que trata dos discursos dos alunos, foi uma ideia que a princípio não me chamou muito a atenção e, inclusive, fui bastante resistente a ela por um longo tempo, apesar da insistência da minha orientadora. Inicialmente, minha proposta era de trabalhar unicamente com os discursos oficiais. Em razão da minha resistência, a escolha do polo e dos alunos<sup>51</sup>, bem como, a busca pelos discursos dessa segunda fase começaram apenas no início do ano de 2009. Nesta etapa, utilizei diferentes formas de coleta de dados, em função de ser muito difícil fazer uma pesquisa com alunos de EaD devido, principalmente, à distância e às suas condições de vida: trabalhadores, donas de casa com pouco tempo disponível.

O primeiro encontro com os alunos aconteceu em março de 2009, quando aproveitei a ida de um professor do CLMD ao polo que escolhi e utilizei uma parte do tempo que ele havia programado para atividade para conversar com os alunos sobre

---

<sup>50</sup> Esse evento foi organizado por quatro instituições: UFPel, UFSM, FURG e UFRGS. O objetivo do evento era discutir o andamento da UAB na Região Sul. Estiveram presentes representantes das instituições promotoras, prefeitos, coordenadores de pólo, professores, tutores e representantes do MEC/CAPES.

<sup>51</sup> A escolha do polo e dos alunos deu-se a partir das discussões entre mim e minha orientadora sobre a viabilidade do estudo e as condições de coleta de dados. Primeiramente, pensei em realizar o trabalho com três polos, mas pensamos que seria difícil, pois eu teria que estar viajando para um e outro durante boa parte do tempo da coleta de dados. Como eu já não tinha muito tempo disponível para essa coleta, avaliamos que o trabalho com um polo poderia dar bons resultados. A escolha desse polo com o qual trabalhei foi pragmática. Escolhi, basicamente, por duas razões: uma, que é um polo localizado em uma região, para mim, de fácil acesso; outra, que já conhecia o polo, a coordenação e as tutoras por ter atuado, em outro curso, como tutora, e isso me permitiu ter acesso ao polo algumas vezes. Entendi que essas condições facilitariam a minha atuação como pesquisadora.

a pesquisa. Nesse primeiro momento, eles responderam a um questionário<sup>52</sup> que eu havia elaborado, e também conversamos sobre o curso, combinando que eu organizaria um ambiente virtual para mantermos contato.

Enquanto trabalhava com o questionário, tentei manter um contato por mensagem eletrônica e através do espaço virtual que eu havia organizado, mas essa tentativa não deu muito frutos. Alguns se cadastraram, colocaram fotos, porém embora eu insistisse com várias mensagens e com questionamentos, a maioria não respondia. Conversei com alguns por mensagem eletrônica particular e eles argumentavam que não tinham tempo, pois quando chegavam ao computador, podiam apenas realizar as tarefas postadas pelos professores, no *Moodle*<sup>53</sup>, e logo saíam para fazerem outras atividades em suas casas ou trabalhos. Naquele momento, eu não compreendia muito bem essa rotina do aluno da EaD e me indignava com essas respostas que pareciam apenas desculpas ou falta de vontade. Diante das condições que se apresentavam eu me preocupava cada vez mais. Por conta disso, resolvi tentar com outro polo, o que resultou numa situação pior ainda. No primeiro contato, percebi certo desinteresse, medo ou desconfiança com a pesquisa e, devido ao tempo que me foi cedido, tive que deixar o questionário para que respondessem depois; a consequência foi que somente retornaram dois deles às minhas mãos. As tentativas de interação foram frustrantes e tive que abandonar essa esperança depois de alguma insistência.

Retornei, então, aos alunos anteriores e depois de alguns meses de tratativas, conversas via Internet e, sobretudo, da minha insistência cotidiana, conseguimos marcar mais um encontro presencial, o qual foi praticamente

---

<sup>52</sup> Ver anexo de número 1 na página 180.

<sup>53</sup> "O Moodle é um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS – Learning Management System) ou ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença GNU GPL . Ele pode ser executado, sem nenhum tipo de alteração, em sistemas operacionais Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware e outros sistemas que suportem a linguagem PHP. Os dados são armazenados em bancos de dados MySQL e PostgreSQL, mas, também, podem ser usados Oracle, Access, Interbase, ODBC e outros. O sistema conta com traduções para 50 idiomas diferentes, dentre eles, o português (Brasil), o espanhol, o italiano, o japonês, o alemão, o chinês e muitos outros. [...] O Moodle permite criar três formatos de cursos: Social, Semanal e Modular. O curso Social é baseado nos recursos de interação entre os participantes e não em um conteúdo estruturado. Os dois últimos cursos são estruturados e podem ser semanais e modulares. Esses cursos são centrados na disponibilização de conteúdos e na definição de atividades. Na estrutura semanal informa-se o período em que o curso será ministrado e o sistema divide o período informado, automaticamente, em semanas. Na estrutura modular informa-se a quantidade de módulos". Parte do texto explicativo disponível em: <[http://www.ccuec.unicamp.br/ead/impressao\\_html?foco2=Publicacoes/78095/947021&focomenu=Publicacoes&mpriimir=1](http://www.ccuec.unicamp.br/ead/impressao_html?foco2=Publicacoes/78095/947021&focomenu=Publicacoes&mpriimir=1)>. Acesso em: 22/06/2010.

organizado por eles mesmos<sup>54</sup>. Em outubro de 2009, encontramos-nos na casa de uma das alunas; mais que uma entrevista, o que acabou acontecendo foi um tipo de conversa livre. Eu havia levado alguns tópicos para a discussão e, por algum tempo, tentei manter a conversa por ali, mas diante do calor da conversa e da vontade deles de falarem sobre muitos assuntos, acabei colocando de lado aquela estrutura organizada e deixei a conversa fluir naturalmente. Foram três horas de conversas e ninguém manifestava vontade de ir embora. Combinamos que eles continuariam escrevendo, no que chamamos de diário<sup>55</sup>, coisas que julgassem interessantes sobre o curso e suas trajetórias, e que me enviariam por correio ou mensagem eletrônica. Dessas interações, resultou um conjunto de dados muito interessante.

O trabalho com o CLMD fluiu mais tranquilamente. Nessa fase, obtive permissão formal da coordenação e do colegiado do curso para realizar a pesquisa, manusear os livros textos, conhecer o projeto do curso, entrevistar<sup>56</sup> professores<sup>57</sup> e recebi uma senha para acompanhar como observadora algumas disciplinas e as atividades propostas e disponibilizadas no AVA. Isso me possibilitou acompanhar o movimento dos alunos e professores no AVA e, com os dados que obtive, pude ter uma visão mais ampla do que acontecia também em outros polos. Essa possibilidade foi extremamente importante para suplementar as dificuldades de manter a interação exclusiva com os alunos de um único polo. Ao explorar o AVA do CLMD observei que aquilo que os alunos me diziam eram, muitas vezes, condições vivenciadas também por muitos dos alunos de outros polos. Isso me ajudou a caracterizar, de modo mais fundamentado as categorias que alimentam esta tese.

Com um conjunto de discursos em mão, veio a questão principal: como e o que fazer com eles? Embora existam muitas receitas, cada um tem que encontrar o jeitinho e a criatividade própria de modo que a organização, leitura e descrição dos discursos possam, efetivamente, responder às propostas do estudo e sejam condizentes com a perspectiva teórica. Basicamente, acredito que a perspectiva teórica e o conjunto de ferramentas com as quais trabalhei já especificam (ou

---

<sup>54</sup> Conversaram sobre a importância do encontro, garantiram o local e data, assim como toda a organização e distribuição de “comes e bebes” que cada um deveria levar (a mim, coube garantir doces de Pelotas).

<sup>55</sup> Eu levei alguns cadernos e sugeri esse diário, pois achei que seria mais fácil para eles escreverem no caderno do que no computador. Cinco alunos enviaram o material por mensagem eletrônica e um enviou por correio tradicional.

<sup>56</sup> Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos seis professores que aceitaram participar do estudo e duraram, em média, uma hora e meia cada uma. Ver o roteiro inicial da entrevista no anexo de número 1 na página 180.

<sup>57</sup> A escolha desses professores seguiu o critério de tempo de trabalho no curso. Os professores entrevistados estão no curso desde a primeira etapa, portanto vivenciam, há bastante tempo, a realidade do CLMD.

orientam) o viés epistemológico para o tratamento; ou seja, como ensina Popkewitz (2001:24), a teoria "conta-nos que coisas deverão ser vistas e interpretadas...". Assim, o trabalho que empreendi experimentar, ao longo do estudo, foi de um jogo entre as ferramentas de análise e a compreensão dos discursos, no sentido dado por Foucault, como práticas produtivas imersas em relações de poder. Eu tentei não me desprender do caminho que havia programado, o de analisar a relação entre os discursos da UAB e a racionalidade política neoliberal através da perspectiva do governo das condutas.

As categorias que construí emergiram da intenção de evidenciar alguns aspectos discursivos e enunciativos que me parecem representativos dessa relação. Nesse sentido, trabalhei obstinadamente com os discursos. Não tenho registros de quantas vezes li, reli, rabisquei, cortei, selecionei, fiz e desfiz tabelas, resumos e anotações; tive que ir e voltar, muitas vezes, aos referenciais teóricos e rever minhas próprias posições e entendimentos sobre eles, bem como sobre minha leitura e descrição dos dados. Fiz isso seguindo algumas pistas da analítica do discurso, sugerida pelos estudos foucaultianos, que vem sendo utilizados como ferramentas importantes para os estudos de discursos na área da educação. Finalizando a descrição da análise, apresento estas pistas:

1. Pensei nos discursos em sua característica de imanência, entendendo que os discursos não existem por si mesmos. Os discursos são obras resultantes das condições positivas que constituem o feixe complexo de relações históricas de uma época; ou seja, fazem parte de uma economia de discursos considerados verdadeiros. Deste ponto de vista, se os discursos da UAB se constituem como centralidade para a formação docente, é porque eles foram instituídos como tecnologia de poder possível para atuar sobre as condutas dos professores. No entanto, não estou dizendo que olhei os discursos da UAB como simples reprodutores da sociedade neoliberal. Analisei os discursos da UAB em conjunto com outras condições e relações de poder. Assim, eu os compreendi como discursos que podem servir de suporte ou ponto de fixação para as grandes manobras (Foucault 2006) inventadas para garantir controle e governo no campo da educação formal. Nessa perspectiva, questioneei os discursos quanto aos seus efeitos produtivos nas relações políticas que estabelecem, nas condições e regras que priorizam e nas subjetividades que privilegiam.

2. Tratei dos discursos não em termos de dominação de uns sobre os outros ou de lei, mas em termos de tecnologia de poder, como exercício ou como prática, pois "são as práticas que objetivam um grupo, uma população, um determinado tipo de produção da indústria cultural, e assim por diante..." (Fischer, 2002:62). Como já anunciei em outra parte deste estudo, penso que os discursos fazem muito mais do que nomear algo, eles instituem e produzem, em suas atuações, os objetos aos quais se dedicam.
3. Não me centrei na tentativa de dar conta dos discursos em sua integralidade ou tentar extrair deles todas as verdades possíveis. O que fiz foi focalizar meu interesse naqueles discursos que insistem em aparecer como verdades; que colocam em jogo um conjunto de estratégias, de táticas e de mecanismos constituídos de ordens, regras, prescrições, intenções, representações, significados e classificações remetidos à formação docente.
4. Não priorizei a busca por um sentido oculto ou escondido do discurso, como se ele pudesse ser desvelado, revelado ou iluminado para, assim, sair do limbo e ser libertado. Ao contrário, preocupe-me com alguns aspectos daquilo que era efetivamente e ativamente dito, salientado, repetido, evocado e aclamado. Quis compreender como esses discursos puderam se manifestar agora, neste momento, desta forma; ser o que são e fazer o que fazem.

---

...trata-se [...] de construir uma trama social  
na qual as unidades de base teriam precisamente a forma de empresa,  
porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa?  
O que é uma casa individual, senão uma empresa?  
O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança [...],  
senão outras formas de empresa?  
Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e  
multiplicando-as na medida do possível, as formas empresa que não devem,  
justamente, ser concentradas na forma nem  
das grandes empresas de escala nacional ou internacional,  
nem tampouco das empresas do tipo Estado.  
É a multiplicação da empresa no interior do corpo social que  
constitui, ao meu ver, o escopo da política neoliberal.  
Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e,  
por conseguinte, da empresa  
o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade.

## **CENÁRIO... NOVAS IMPLICAÇÕES...**

Atualmente, presenciamos uma série de transformações sociais e culturais que vão, aos poucos, criando uma nova racionalidade, constituída de um conjunto de noções, termos e tecnologias que constroem a forma como se pode pensar, propor e falar em sociedade. O projeto social que proporciona esse sistema de razão e as atuais transformações sociais e culturais vem sendo chamado de neoliberalismo. Na busca por novas formas de governar que sejam sempre mais econômicas, distantes, livres e eficazes para resolver suas crises, esse capitalismo vem imprimindo uma reconfiguração política na qual se assiste à expansão cada vez mais fortificada dos esforços para estender, à toda sociedade e a seus sujeitos, criativa e positivamente, uma mentalidade com base na ampliação da empresa e do consumo com intenções de flexibilizar a organização do trabalho e da economia, bem como a fabricação de novos sujeitos. Essa mentalidade percorre o mundo, favorecida pela ampliação das relações globalizadas, pelos avanços nas tecnologias de comunicação, de informação e dos meios de transportes, incluindo o pensamento econômico nas práticas políticas cotidianas através de conceitos como privatização, respeito ao mercado e ao cliente, qualidade total, liberdade de escolha, responsabilidade social e tantos outros.

Mas, antes de qualquer coisa, há que se considerar o neoliberalismo, não como uma ideologia ou uma teoria, mas como uma prática ou método que tem como princípio geral a máxima racionalização do exercício do governo das condutas contemporâneas. O neoliberalismo "representa, mais adequadamente, uma reconstrução de práticas de governo" (POPKEWITZ, 2004:113). Isso implica duas coisas que estão interconectadas: o interesse político do neoliberalismo é o de regular o exercício global do poder com base nos princípios de mercado; as práticas neoliberais buscam constituir uma arte de governar que tenha, por base, esses mesmos princípios reguladores (FOUCAULT, 2008<sub>b</sub>:181). Parece que é esse exercício, seguindo as pistas foucaultianas, que a racionalidade neoliberal tentou e tenta aplicar à conduta da vida social por diferentes vias e em diferentes partes do globo.

Esse sentimento que compartilhamos atualmente, de estarmos vivendo numa grande aldeia global onde quase tudo é possível, se deve ao fato de que "estamos todos sendo globalizados – e isso significa, basicamente, o mesmo para todos" (BAUMAN, 1999:7)<sup>58</sup>. Significa, sobretudo, que o neoliberalismo encontrou, nas relações globalizadas, uma fonte expressiva e potente para exercer seu princípio fundamental de governar as liberdades, cada vez mais, à distância. A globalização tornou-se a nova soberania ou o Império, como sugerem Hardt e Negri (2003:11),

O Império está se materializando diante de nossos olhos. Nas últimas décadas, a começar pelo período em que regimes coloniais eram derrubados, e depois, em ritmo mais veloz, quando as barreiras soviéticas ao mercado capitalista mundial finalmente caíram, vimos testemunhando uma globalização irresistível de trocas econômicas e culturais. Juntamente como o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando [...]. O Império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

Seguindo esses argumentos sugeridos pelos dois estudiosos, tudo que acontece no mundo, hoje, é da ordem do que interessa ao Império; e o que interessa ao Império é a política do mercado global operando otimamente. Sob esse ponto de vista, o Império é a uma nova forma de dominação ou o novo tipo de poder que engloba e governa tudo e todos. Uma nova soberania que envolve "um aparelho de descentralização e desterritorialização do geral que incorpora, gradualmente, o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão" (idem:12). As implicações que estão conjugadas nesse processo jamais foram vistas na dimensão em que se realizam; elas emergem caracterizadas por profundas modificações que interferem em todos os aspectos da vida social. As relações globalizadas exigem novas formas de ser e estar no mundo, fronteiras abertas e expansivas e valores globais, como economia mundial, paz mundial, saúde mundial, educação mundial e sujeitos mundiais. Essas novas exigências despontam para um processo de mudanças e deslocamentos que atravessam "fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo [...] mais interconectado" (HALL, 2003:67).

O clima deste novo mundo interconectado e de exigências globais, que, às vezes, temos dificuldade de compreender é caracterizado por ambiguidades que caminham lado a lado, como se fossem naturais ou são naturalizadas nas telas de nossos computadores e televisões, nas mensagens e páginas da internet ou nas

---

<sup>58</sup> Embora as consequências sejam diferentes para uns e para outros

páginas da *Veja*, do *Times* ou do *Le Monde*, muito facilitadas pela cultura das novas tecnologias de comunicação e informação. Grandes descobertas e novos avanços (tecnológicos, médicos, de conhecimentos e de comunicação) misturam-se com a miséria, a fome, a violência, o desemprego, as desigualdades, os fundamentalismos, as exclusões, as guerras e a destruição ambiental, constituindo a nova *mistura* cultural neoliberal.

Também, as questões educacionais estão, cada vez mais, globalizadas - desta afirmação não podemos fugir. Desde os anos de 1990, uma onda reformista vem demandando e encapsulando as transformações no campo da educação sob orientação das novas demandas capitalistas. Talvez o mais significativo nesse processo das reformas seja a produção de discursos que elas trazem consigo e que nutrem a criação de um novo senso comum. Penso que o discurso sobre a crise na educação é o mais forte e o mais produtivo. Estar em crise e sair dela são as duas faces a partir das quais as políticas e as ações são apresentadas, justificadas e implementadas. Os discursos sobre a crise criaram e fortaleceram a própria sensação de crise. Fundamentados no fluxo do desempenho empresarial (Ball, 2005), que funciona com base em avaliações, estatísticas, indicadores, tabelas, quadros e comparações, esses discursos mostram, ao mundo, o fracasso da educação moderna e as dificuldades que ela encontra, atualmente, para contribuir com progresso econômico, o desenvolvimento técnico-científico, o bem-estar social e a emancipação humana. Esse estado de crise criou um clima geral de insegurança e desconfiança sobre as escolas, seus professores e seus alunos. Boa parte do mundo ocidental parece, agora, compartilhar desse sentimento de crise da educação e do senso comum que ela produziu. Essa condição tem favorecido a aceitação e a implementação dos processos reformistas oficiais e privados em diferentes partes do globo, mas as implicações e as consequências desses processos já estão sendo, também, denunciadas.

Apple (2002<sub>a</sub>, 2002<sub>b</sub>, 2004) defende que os Estados Unidos vêm sendo muito bem sucedidos na empreitada de relacionar educação com ideais empresariais e de mercado. Para Apple, os imperativos empresariais estão sendo implementados no seu país através de políticas oficiais desde os anos escolares iniciais até a universidade. São exemplos dessas políticas: a reestruturação do currículo com ênfase na matemática e nas ciências; o livro didático produzido por grandes empresas; o Canal Um, rede de comunicação comercial com a qual as escolas

participantes devem manter um contrato assinado, garantindo que os alunos assistirão a esse Canal Um por pelo menos cinco anos; os *school vouchers* e os *choise plans*, repasses de recursos diretamente aos estudantes para que possam escolher a escola em que querem estudar.

Ao analisar três casos latino-americanos, Gentili (2002) demonstra como, no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, a educação foi, aos poucos, sendo abarcada pelo projeto Neoliberal. No Brasil, cita o projeto *Escola de Qualidade Total*; na Argentina, o *Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação*; por fim, o caso chileno que, segundo Gentili, representou o mais completo modelo de reforma neoliberal em educação na América Latina. O Chile teria investido em uma modernização estrutural do sistema através de racionalidades associadas aos princípios de liberdade competitiva e de escolha, parcerias público/privadas e em sistemas de medições da qualidade da educação a partir de programas de avaliação que priorizavam resultados e desempenhos. A experiência chilena é apontada pelos neoliberais como um modelo a ser seguido.

Para Gentili, o discurso da democratização da educação foi substituído, no contexto Latino-americano, pelo da qualidade, colocando novas condições e reivindicações para a educação e a escola. Embora entendendo que boa qualidade educacional é necessária na situação atual, Gentili adverte para o cuidado com esse conceito porque qualidade, nessa perspectiva que assumem as questões educacionais, está vinculada a critérios mercantis e ao mundo dos negócios: qualidade do processo produtivo, da competitividade e da rentabilidade. Esses critérios são utilizados nas relações empresariais de mercado e foram atrelados às questões de transformação ou reforma da educação e da escola. Há que se lembrar que um dos princípios centrais do projeto neoliberal é defender a tese de que as instituições educacionais públicas são o que são porque passam por uma crise de gestão administrativa. A cura para esse mal seria seguir os caminhos da livre iniciativa e da competitividade para que se possam gerar produtos educacionais mais eficientes para os clientes estudantes e suas famílias e, deste modo, garantir certa qualidade em educação.

Rikowski (2003), no texto *As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio e Serviços)*, mostra como escolas inglesas estão sendo inseridas em um processo de administração comercial mediante a relação que vêm mantendo com o AGCS, acordo implementado pela Organização Mundial de Comércio. Rikowski

sugere que a área de educação primária e secundária na União Européia foi perdida para o AGCS porque 42 países já tinham se comprometido com esse acordo desde 2004, o que significa que "os mercados da educação primária e secundária do Reino Unido parecem estar abertos aos fornecedores estrangeiros" (RIKOWSKI, 2003:119). O autor chama a atenção para a atuação inteligente do AGCS, cujo interesse se dirige, principalmente, aos serviços de fundo privado e às operações comerciais. Sendo assim, ele prevê que,

Quanto maior o envolvimento comercial nas escolas estaduais, mais elas serão abertas ao AGCS e terão um futuro como utilidades, internacionalmente, comerciáveis. Por esse motivo, as políticas e mecanismos que alimentam a administração comercial das escolas podem ser vistos como as faces nacionais do AGCS. Esses são os que tornaram possível o AGCS em termos escolares, local e nacional, que facilitam a administração comercial das escolas. Na Grã-Bretanha, eles incluem PFI, terceirização e informação, e contratos de tecnologias de computadores. A secretaria para Padrões de Educação (Ofsted) é transfigurada em um facilitador AGCS cada vez que localiza uma escola "fraca"<sup>59</sup> pronta para ser administrada comercialmente (RIKOWSKI, 2003:122).

No Brasil, salvo as particularidades regionais, parece que o quadro não é muito diferente<sup>60</sup>; várias ações e práticas retratam essa tendência de associar a educação aos imperativos empresariais. Alguns exemplos podem ser citados: privatização da escola pública através de projetos como Amigos da Escola, Alfabetização Solidária e Adote um Aluno; práticas de premiações governamentais<sup>61</sup> e privadas<sup>62</sup>; avaliações<sup>63</sup> com base, exclusivamente, na eficácia e no desempenho de professores, de alunos, de escolas e universidades; ênfase nos processos de gestão e nas novas tecnologias (computador e internet) como meio de transformação e democratização da educação; o afastamento dos processos de formação de professores do espaço das universidades e sua transferência para polos municipais, centros de educação e novas instituições como os Institutos Federais – antigos CEFETs; a constituição de diferentes redes privadas como fundações<sup>64</sup>, associações, empresas e ONGs com o objetivo tratarem dos problemas educacionais e a prioridade oficial remetida ao desenvolvimento e à expansão da modalidade de Educação à Distância. Os sintomas dessas novas

<sup>59</sup> Destaque do autor.

<sup>60</sup> Ver Kuenzer (1999), Freitas (2002, 2003, 2007); Barreto (2002, 2003, 2004, 2006) e Belloni (2002)

<sup>61</sup> Exemplo: bolsas para professores com "bons" rendimentos; a 3ª edição do "Prêmios Professores do Brasil"

<sup>62</sup> Exemplo: Professor nota dez

<sup>63</sup> Censo escolar e Educação Superior, Prova Brasil, SAEB, Provinha Brasil, IDEB, ENADE, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e outros.

<sup>64</sup> Exemplos: Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Fundação Vitor Civitas, Fundação Telefônica, INTEL etc. Ver mais em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br>>.

práticas políticas vêm resultando na intensificação do trabalho docente, no aligeiramento do processo de formação, na desqualificação das instituições públicas, no enfraquecimento das organizações de classe (sindicatos, associações) e no estímulo à competição e ao treinamento de alunos para exames de desempenhos. Isso tudo indica que estamos vivenciando, também, através da educação, a multiplicação dos critérios empresariais, de forma rizomática, por todas as partes do globo. Parece que Deleuze (1992) tem razão quando sugere que a empresa é a alma, o gás que alimenta os princípios gerais de existência cultural, econômica e política, é nova forma de dominação que se expande, incluindo novos sistemas morais e éticos na vida social.

Essas condições ficam obscurecidas na empreitada neoliberal global e as questões apontadas como problemas educacionais são desvinculadas dos interesses econômicos que vigem nesta sociedade e são associadas a culpados específicos: o funcionamento das políticas públicas - como se as responsabilidades para com a sua ineficiência ou incapacidade de produzir resultados melhores fossem dos agentes, incompetentes, corruptos ou maus gestores; das instituições que as implementam; da população, que aceita esse regime falido, improdutivo e ineficaz; e, principalmente, do modelo de Estado nacional centralizado, fechado e constituído de um conjunto de ações protecionistas, no qual as políticas públicas e a população estão amarradas. No entanto, parece-me que a nomeação, a visibilidade, a publicidade do conteúdo das críticas (que constitui esse estado de crise) são parte fundamental do sucesso da implementação do novo senso comum que conduz a educação e a formação de professores aos caminhos da racionalidade neoliberal. Dessa forma, ao mesmo tempo em que aponta os defeitos, os obstáculos, os exageros, os fracassos e os seus devidos responsáveis, o modelo neoliberal inclui uma agenda de novas propostas carregadas de um conjunto de significados (eficiência, eficácia, desempenho, flexibilidade, competitividade e tecnologias) comprometidos com o viés empresarial e com os quais justifica e legitima a produção de novas reformas, novas políticas, novos atores e novos acordos.

Se, como diz Popkewitz em vários de seus estudos, um sistema de raciocínio produz uma grade de verdade e intenções que orienta nossos modos de pensar, falar e produzir educação, então os discursos da formação de professores devem ser compreendidos nas redes dessa atualidade e nas formas como se apresentam. Resgato aqui Foucault (2002), quando declara que cada época define, enquadra,

delimita, regula e governa os discursos e os saberes. Cada época envolve uma ordem de possibilidades e impossibilidades. Toda sociedade tem um sonho, fabrica desejos e intenções a serem alcançados. Assim, toda sociedade necessita criar e produzir meios de inserir seus membros em um regime de racionalidades para que tenha sucesso. Isso exige uma política de verdade, toda uma organização de estratégias e mecanismos que sejam capazes de instituir e de distinguir o verdadeiro do falso (tanto em termos discursivos, quanto em termos de técnicas e procedimentos) e de fixar e definir o estatuto daqueles que podem, e devem, dizer a verdade (Foucault, 1988:12), devendo também ser capaz de definir quem deve consumir e internalizar essas verdades.

Parece-me que, quando as políticas, os governos e os sujeitos tentam corresponder às metas de educação para todos, aos chamados de formação continuada, aos apelos de modernização, aos contratos de serviços, às avaliações de eficácias, às posições nas classificações internacionais de desenvolvimento em educação, aos dados dos desempenhos (da Provinha Brasil, do ENEM, do ENAD) e aos monitoramentos (relatórios, análises, comparações), elas são associadas aos imperativos contemporâneos pelo empenho que utilizam e produzem para agilizar as respostas. As respostas sejam oficiais ou individuais são tão importantes quanto os imperativos mais globais, pois criam sistemas singulares de racionalidades para as condutas e tentam fazê-las funcionar conforme algumas esperanças e interesses compreendidos e defendidos como importantes e necessários.

Neste cenário, pode-se perguntar para que formar professores? Ou como formar professores se tornou algo tão importante e fundamental para as políticas governamentais?

Várias respostas são possíveis se levarmos em consideração o arcabouço discursivo que não cansa de lamentar, desde os anos de 1990, a crise da educação global. Ouso dizer que o argumento mais comum para as propostas atuais é que formar professores significa transformar a Educação Básica para rumos melhores e mais avançados, o que, também, significa que é necessário produzir professores que possam realizar essa transformação. Essa é uma demanda que parece sustentar todo um conjunto de práticas que, ultimamente, explodem por todos os cantos, apontando direções e caminhos para a formação docente. No movimento desse discurso, muitas propostas e alternativas estão em andamento; novas formas de formação, novas comunidades (redes) de formação e novos agentes formadores

vão sendo articulados, constituídos e legitimados. Tudo isso é feito em nome da democratização do acesso, da flexibilização, da qualidade e, principalmente, da inovação ou modernização, tanto das escolas quanto da formação docente.

Esse clamor por transformação pode nos parecer, simplesmente, necessário, normal e natural, visto que é em nome de um futuro melhor que o movimento acontece. Porém, gostaria de argumentar que esse é um caminho profundamente enganador; nele ficam obscurecidas questões profundas e complexas sobre como a formação de professores e os futuros professores são definidos e ajustados no conjunto de certos interesses e poderes. Atualmente, quando pensamos em políticas de formação de professores, pouco nos questionamos sobre sua administração ou gestão oficial. As transformações propostas para a formação de professores tornaram-se uma expressão natural e disseminada para a qual se tem um conceito pronto, acabado e transparente. Quando se fala de formação de professores, logo se percebe que o foco é direcionado aos problemas, às necessidades e às intenções para melhorá-la, transformá-la e qualificá-la.

Desse modo, a formação de professores vem sendo, constantemente, preenchida com múltiplos e diferenciados significados e fórmulas corretivas. Parece-me, todavia, que, antes de ser uma mera expressão, a formação de professores é um discurso sobre sujeitos, para sujeitos e com sujeitos; que se constitui nos processos sociais e culturais que buscam, a partir de determinados meios e ações e em diferentes tempos e espaços, fazer de um indivíduo um professor. Os discursos oficiais têm papel fundamental nesse processo: aquilo que propõem, as verdades que produzem, as prioridades que manifestam e os meios que utilizam interpelam os professores e marcam suas condutas. Com isso, quero defender que formar professor não é algo simplesmente natural, mas, sim, necessidade social e interesse político.

A *Universidade Aberta do Brasil* emerge como um sintoma dessas novas relações de poder, dinâmicas, inovadoras e coloca em ação novas estratégias políticas que contribuem, de modo significativo, para uma nova forma de governo da conduta da formação docente no Brasil.

Os próximos tópicos tratam de mostrar como a UAB movimenta algumas dessas estratégias discursivas com objetivo de transformar a formação do professor.

---

Se pouco é dito inicialmente  
a respeito de políticas educacionais,  
é porque um dos principais pilares do novo gerencialismo  
é que não há nada de singular no que diz respeito a educação;  
ela pode ser conceitualizada e gerida  
como qualquer outro serviço ou instituição.

PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS (2004:78)

---

## **ESTRATÉGIAS<sup>65</sup> DISCURSIVAS PARA TRANSFORMAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O GOVERNO POLÍTICO DA EAD**

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração. [...] Pois dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem que de qualquer modo o poder constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do agonismo entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; é exatamente esta a tarefa da política inerente a toda existência social (FOUCAULT, 1990:246)

Nesse espaço, descrevo estratégias de governo que se apresentam como uma forma de governar ampla e geral e com intenções de produzir transformação nas condições políticas da formação docente. Quero mostrar que os discursos das novas tecnologias, as formas de gestão da UAB/EaD, as novas exigências do trabalho imaterial e a procura por ampliar as ações através de uma parcela específica da população estão associadas com as necessidades de unificação das condutas docentes às novas transformações e racionalidades atuais. Quero mostrar, sobretudo, que essas condições e os discursos que carregam não são simplesmente naturais para o campo da formação docente, mas que esse conjunto de estratégias, ao ser colocado em andamento, cria um quadro ou sistema de razão através do qual a formação docente passa a ser desejada, compreendida, pensada, desenvolvida, subsidiada com recursos humanos, políticos, econômicos e técnicos e mantida dentro do quadro produzido.

---

<sup>65</sup> "podemos chamar de estratégia de poder ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de estratégias os mecanismos utilizados nas relações de poder" Foucault (1990: 248).

## PARCERIA: A GESTÃO COLABORATIVA

Novas racionalidades exigem novas autoridades de governo, a quem se concede - ou quem reivindica – a capacidade de falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e seus problemas..." (ROSE, 2001:38).

Para operacionalizar a UAB e fazer funcionar a EaD como modalidade de formação, foi necessário um empenho oficial que tem como formato básico o modelo de parceria pública. Os parceiros (MEC/CAPES, Empresas Estatais, Universidades, Municípios) foram, oficialmente, responsabilizados pela modernização da formação e, também, pela produção de novas condutas docentes. Foi a eles (todos ligados a aparelhos oficiais formais) delegada a autoridade política e técnica de falar, de propor, de organizar e desenvolver, de julgar, de fiscalizar, de financiar e de controlar o Sistema UAB e o desenvolvimento da EaD.

Muito se fala de experiências estatais de parcerias com a iniciativa privada, mas pouco se analisa sobre essa articulação entre os diferentes órgãos oficiais nas práticas de governo da população. Isso acontece, talvez, porque se entenda que, por serem instituições públicas, essas práticas sejam mais do que normais ou, mais que isso, talvez se compreenda que esse comportamento seja, inclusive, necessário para que as políticas públicas funcionem e as coisas se resolvam. Mas, ao se pensar desta forma, na minha compreensão, deixa-se de refletir sobre os propósitos políticos mais gerais de organização da comunidade parceira e dos interesses com os quais essa forma de executar e gerir as políticas está implicada.

Nos discursos da UAB, parceria é significado de comprometimento social e união de instituições públicas em prol da melhoria da formação de professores. A junção dos parceiros é apresentada como algo inovador, alternativo e potencializador de novas práticas e ações oficiais dirigidas à modernização, à qualificação da formação e à ampliação das possibilidades de Formação Superior. Como argumenta Fiúza<sup>66</sup> sobre a parceria com o fórum das estatais, a união com as estatais é uma maneira de "somar muitos esforços para tirar o Brasil do buraco" em termos de educação.

---

<sup>66</sup> Coordenador do Fórum na entrevista intitulada *País tem atraso de cem anos, diz coordenador do Fórum das Estatais pela Educação*. Publicada em 05/09/07. Disponível em: <<http://atarde.com.br/brasil/noticias>>. Acesso em: 02/03/08.

Os parceiros da UAB foram convocados por suas características e compromettimentos com a sociedade: o Fórum das Estatais<sup>67</sup> retrataria o reconhecimento do trabalho histórico dessas instituições frente a uma diversidade de projetos sociais espalhados pelo Brasil. As experiências acumuladas por essas instituições (estrutura, equipe técnica, gestão de recursos econômicos, projetos e programas) são vistas como bons exemplos para a educação em geral e para a UAB em particular. A CAPES entra na parceria pelo reconhecimento da sua excelência em Educação Superior e Pós-graduação. Envolvida, por longos anos, com o controle e a avaliação da Formação Superior e com a Pós-graduação, a CAPES foi reivindicada a trazer sua experiência administrativa e científica à formação de professores para a Educação Básica. As universidades públicas representam a autoridade em formação de professores e sua contribuição se remete à organização, manutenção e desenvolvimento pedagógico dos cursos. Na parceria, as universidades foram convocadas a expandirem suas ações para espaços mais amplos do que antes vinham atuando. Segundo os discursos da UAB, as universidades têm uma dívida social de longa data com a população, pois elas estiveram, sempre, localizadas nos grandes centros, fator que contribuiu, sobremaneira, para excluir, dos cursos superiores, aquelas pessoas que residem em lugares afastados da localização das universidades. Com a UAB, as universidades podem, agora, se redimir dessa dívida e ajudar a atender essa demanda social por expansão do Ensino Superior, ofertando cursos de formação docente em diferentes áreas do conhecimento que, preferencialmente, estejam de acordo com as necessidades dos municípios. Os municípios parceiros são os beneficiários, os escolhidos, portanto, seu papel, sua responsabilidade e empenho social são fundamentais para que as ações e planos da UAB sejam garantidos localmente. A eles cabe investir parte dos recursos, disponibilizar estrutura, administrar e orientar as demandas por formação necessárias a sua população.

---

<sup>67</sup> À frente desse Fórum estão um conjunto articulado de representantes institucionais federais: Ministro da Casa Civil como coordenador geral; na coordenação executiva o Ministro da Educação; a secretaria geral ficou sob responsabilidade do reitor da Universidade Federal do Pará, a secretaria executiva conta com a participação do Secretário executivo da Casa Civil, Secretaria de Comunicação da Presidência da República, Ministério do Planejamento e da Educação; um conselho de ministros das estatais e um conselho de presidentes de empresas estatais brasileiras<sup>67</sup>: EMBRAPA, FINEP, ECT, Infraero, BNDES, INMETRO, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco da Amazônia, Banco do Nordeste, Usina Hidrelétrica de Itaipu, Petrobras, FURNAS, ELETROBRÁS, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, ELETROSUL, ELETRONORTE, SERPRO, COBRA.

Todavia não basta apenas convocar os parceiros e organizar a parceria; é preciso constituir uma unidade entre eles; é preciso produzir a parceria como uma comunidade que assume responsabilidade e fidelidade com a UAB e com a EaD. Assim, a educação da parceria e o seu fortalecimento vem sendo parte importante das estratégias acionadas, nesta etapa inicial, pelos propositores da UAB. Nota-se um forte interesse em produzir, conduzir, manter e expandir a UAB como uma opção válida e verdadeira e impô-la aos parceiros como algo necessário, comum a todos e, pelas condições sociais atuais, como um caminho indispensável para a formação docente. Como Foucault nos disse, um objeto somente existe quando nomeado, significado e representado como real; o exercício de poder depende de uma certa economia dos discursos de verdade que funciona nesse poder (a partir e através dele). Portanto, para que um objeto exista e se mantenha, pelo menos duas condições são necessárias: a produção de uma economia de discurso e a constituição dos sujeitos desse discurso. Ou, de outra forma, é preciso que existam discursos verdadeiros (crenças, modos de agir, regras e normas) e que determinados sujeitos compartilhem esses discursos; que, ao compartilhá-los, possam ocupar funções no interior desses discursos, sintam-se comprometidos com eles e, nesta condição, possam fazê-los circular e proliferar naturalmente.

Os investimentos em rituais de formação dos parceiros vêm tomando grande parte do tempo das estratégias organizacionais da UAB. Isso acontece de duas maneiras; através de uma ação mais geral e de outra, mais local. A primeira diz respeito à educação do conjunto geral dos agentes, aos quais são ofertadas inúmeras e constantes reuniões, cursos, trocas de experiências e encontros, que acontecem geralmente em Brasília, mas, também, em outras regiões brasileiras. Essas ações são voltadas, exclusivamente, à interação e à formação continuada dos agentes parceiros e da comunidade UAB. Entre as ações que sustentam a continuidade de relação com os parceiros, podem-se verificar instrumentos como o Fórum Nacional dos Coordenadores - constituído por todos os coordenadores de UAB das Universidades parceiras que se encontram uma vez ao ano para uma reunião presencial e que mantêm contato permanente pelo espaço virtual do fórum; o Fórum de Área de Coordenadores de Cursos – que trata das questões

pedagógicas, gestão acadêmica e operacional dos cursos<sup>68</sup>, mantém reuniões anuais e contato virtual; os Fóruns Regionais de Coordenadores de Polos – de caráter consultivo, constituídos por coordenadores dos polos municipais, organizados por regiões geográficas e cada um presidido por um membro da Direção Nacional da UAB; os coordenadores de cursos e os coordenadores institucionais da UAB podem participar como convidados nas atividades desse fórum. A organização de encontros entre os membros da UAB, também, começam a fazer parte das atividades programadas para fortalecer as relações. O *I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil*<sup>69</sup>, que aconteceu entre os dias 23 e 25 de novembro de 2009, em Brasília, é um bom exemplo desse movimento. O evento, de caráter científico (conforme anúncio na página da CAPES), foi direcionado, exclusivamente<sup>70</sup>, para 600 representantes da UAB que participaram de atividades, tais como, apresentação de pesquisas, atividades pedagógicas e palestras nacionais e internacionais etc. com o objetivo de se realizarem trocas de experiências e qualificação de suas formações.

A segunda forma de investimento na formação da parceria trata das intervenções locais. Os representantes do MEC/CAPES viajam, constantemente, às diferentes regiões do Brasil para divulgar e fomentar a UAB/EaD. Assim como os encontros nacionais, os encontros locais também são reservados para a comunidade UAB. Esses momentos, nos casos que acompanhei<sup>71</sup> e através dos relatos de alguns professores, podem ser considerados como um tipo de encontro que lembra um ritual bastante antigo entre nós: o ritual religioso. A ordem das falas, a organização dos espaços, os convidados e as refeições compartilhadas parecem servir para fazer com que os parceiros (fiéis) lembrem dos seus papéis, de suas singularidades e das responsabilidades que assumiram ou que deveriam assumir com a UAB. No ritual, os discursos vão sendo encaixados e o teor principal dos conteúdos deriva, quase sempre, para a função de lembrar a importância do comprometimento de cada um com algo que é de todos. O conjunto dos enunciados

---

<sup>68</sup> Estão em andamento a organização dos fóruns de 8 áreas: Matemática, Física, Química, Biologia, Letras (Português, Inglês, Espanhol), Pedagogia, História (junto com Geografia e Artes) e Informática. Ver texto *O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil*, de Costa e Pimentel. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=516&layout=abstract>>. Acesso em: 01/09/09.

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/evento/>>. Acesso em 03/10/09.

<sup>70</sup> O evento não permitiu a participação de pessoas que não fossem ligadas ao Programa UAB.

<sup>71</sup> Utilizo, como referência, dois encontros que aconteceram em na cidade de Pelotas/RS: um em 2008 e outro em 2009.

que ali se mostra é carregado de tons afetivos, carismáticos e moralizadores; são discursos que falam de dedicação, responsabilidade, compromisso, empenho, união e, principalmente, doação a uma causa importante: o bem de outros. Os problemas estruturais, pedagógicos, recursos humanos e econômicos e as desavenças entre os parceiros (muitas vezes comentadas nos bastidores do evento) são diluídos no discurso da novidade da UAB. Como tudo é novidade, tudo pode ser resolvido: os cursos são projetos e podem mudar, podem ser melhorados a cada oferta ou podem ser, simplesmente, extintos. Boa parte dos professores e todos os tutores são bolsistas, sem quaisquer envolvimento trabalhistas ou garantia de emprego; portanto, podem ser trocados a qualquer hora; as universidades podem ser outras; os recursos podem ser ampliados e as tecnologias podem ser melhoradas. Tudo é muito flexível na UAB e os erros ou problemas são considerados aprendizagens que permitem o aprimoramento dos envolvidos e ao mesmo tempo da própria.

Comprometimento é um dos enunciados mais agregadores nessas ações da UAB. Nele, parece-me que estão impressos todos os outros, fortalecendo a própria parceria e, também, os sujeitos que estão envolvidos com ela. Na UAB, todos estão comprometidos e envolvidos: são parte, produzem, viram nascerem a UAB, os polos, os cursos; opinaram e opinam sobre as bibliotecas, os laboratórios, as salas, as seleções; enfim, todos estão juntos no desenvolvimento, nas decisões e na expansão da UAB. Cito, abaixo, três falas que, embora longas, parecem ser importantes para ilustrar minhas afirmações.

Nós precisamos trazer a qualificação para esse povo, nós precisamos lutar por recursos, por recursos humanos, financeiros, temos que ir à luta. E temos que deixar nossos governantes tanto da esfera federal, estadual e municipal das instituições desacomodados, porque é na desacomodação que se conseguem os avanços, é assim que eu penso. Se ficarmos estagnados, não conseguiremos isso. Se não tivéssemos aceitado a proposta no escuro, hoje não estaríamos aqui, num belo sábado todos congregados num ideal que é de todos, e que é do nosso povo. Então eu, como coordenadora, quero dizer aos polos novos e ao MEC que eles não estão investindo à toa, que é um processo, que está valendo à pena, é sério como as instituições estão tratando esse processo. E vocês podem ter certeza que nós, que estamos lá, na ponta dos polos, tratamos da mesma forma e queremos, sim, que todas as formações continuadas sejam através dos polos e que esse polo seja realmente um espaço máximo em educação na região.<sup>72</sup>

...três pessoas apresentaram seus currículos e, por uma equipe avaliadora do MEC, fomos nós as pessoas escolhidas. E a partir daí, nós fomos convidados para um encontro em Brasília em janeiro de 2007 e lá, nesse encontro, foi apresentado o que seria a Universidade Aberta do Brasil. Tenho certeza que a maioria de nós, assim como o professor que compunha a mesa anteriormente [...] não sabíamos o que era a UAB. Chegamos lá, nos deparamos com uma ideia onde os objetivos deste

<sup>72</sup> Coordenadora de Polos no, *I Encontro Regional da UAB*, em Pelotas, no ano de 2009.

programa estavam ainda sendo implantados... Como foi falado pelos coordenadores anteriores das universidades. E eu lembrei três momentos, que lá o ministro Fernando Haddad, o Ronaldo Motta e outros representantes do MEC nos passaram, que me chamaram muita atenção: que o programa UAB não tem partido político, e este programa - lembrem, colegas - é um programa do povo brasileiro. E eu acredito que esse programa veio para atender um sonho de todos nós que queremos que esse país saia da inércia. Neste sonho, estamos possibilitando que [...] aquele aluno... que vai [...] até a escola fazer a sua graduação, que todos nós temos uma história parecida com essa que a Nara relatou para nós mais cedo.. todos temos...tenho certeza: os secretários que estão aqui, os prefeitos que estão aqui, certamente, já devem saber desses casos. E cada um deles, quando chega aos Polos, cada vez mais nós temos a certeza de que esse é o caminho! Que nós temos a possibilidade de uma educação democrática, de qualidade e gratuita, isso é muito bom. Então, assim... Não tem partido político é de todos nós, é do povo brasileiro, e ela, também, tem como objetivo [...] além do que foi citado anteriormente, o desenvolvimento do município e da região, que beleza isso, não é?<sup>73</sup>

A UAB, hoje, é isso. Na verdade é a tentativa de se criar, de se constituir, de se estudar, de se estabelecer uma política de Educação Superior à distância no Brasil. Então é uma realidade. E eu nem preciso falar porque eu gostei muito do que eu ouvi pela manhã. Parabéns pelos depoimentos: para os prefeitos, para os secretários que estiveram que entenderam a importância ou estão tentando entender a importância do sistema UAB [...] dos coordenadores de polo contando suas experiências, vestindo a camisa, o que é muito legal. Acabei de ligar para os meus diretores e dizer para eles: - o que eu ouvi aqui é muito importante, é muito bom ver gente que vestiu a camisa independentemente de qualquer coisa, que rompeu paradigmas no município, que juntou pessoas e se aproximou da universidade. Vejo a universidade também se aproximando das comunidades, se aproximando do município, tentando atender aquela necessidade de cooperação que tem ali. Então, a gente não tem como duvidar, hoje é uma realidade. Tem problema? - Tem problema. Têm coisas boas e têm coisas ruins ainda, a gente tem uma caminhada bem grande pela frente.<sup>74</sup>

Esse sentimento, ao mesmo tempo de pertencimento e de comprometimento, é parte importante para UAB, pois ele envolve os parceiros e as instituições de modo sutil, evocam suas qualidades e suas emoções, fazendo parecer que são livres para exercerem suas autoridades e suas lideranças. Autoridade e liderança não significam, para a UAB, algo negativo; ao contrário, todo esforço é voltado para fazer com que os agentes parceiros acreditem que suas autoridades são potencializadoras de uma nova transformação da formação e da Educação Básica. Os efeitos desses investimentos começam a aparecer lentamente. Lembro-me da fala de uma coordenadora de polo que, em uma reunião, emocionadamente, disse mais ou menos assim: - o nosso prefeito está tão animado com a UAB que não teve dúvidas em limpar os cofres da Secretaria de Educação e apostar no nosso polo; ele sabe os frutos que iremos colher tendo profissionais melhores e mais qualificados para as nossas escolas.

Outro conjunto de discurso é igualmente importante no conjunto das estratégias utilizadas pela UAB para instruir e qualificar a comunidade parceira.

<sup>73</sup> Coordenadora de Polo

<sup>74</sup> Coordenadora da CAPES

Ouvem-se nas falas e nas palestras, e leem-se nos documentos e nos materiais distribuídos as justificativas de que a UAB comporta condições de oferecer uma formação docente, pública, gratuita e de qualidade. Esses enunciados ecoam fortemente na parceria UAB e seu valor parece ter maior efeito político quando acionados em conjunto. Público, gratuito e qualidade são termos utilizados como tendo valor intrínseco, como se seus sentidos e significados pudessem ser esgotados, simplesmente, pela relação natural que é estabelecida entre eles. Porém, sabe-se que é preciso certo cuidado com esses significados atualmente. Na modernidade, eles foram atrelados à garantia de direitos políticos, humanistas e sociais, mas, atualmente, no modelo de sociedade neoliberal, aqueles sentidos modernos foram, simplesmente, contestados e diagnosticados como incompatíveis com as atuais necessidades. Assim, eles foram re(significados): público representa uma única coisa, inflação do Estado; qualidade é representada por desempenho e eficácias obtidos através daquilo que pode ser mensurado em tabelas, números, índices e estatísticas ou vinculado ao uso de computador e internet nas escolas e na formação docente; gratuito é algo que está prestes a ser descartado das agendas neoliberais. É sob essas condições que os sujeitos parceiros estão sendo educados para gerenciar a formação de professores através da EaD. Através do fortalecimento de discursos como esses (público, gratuito, qualidade, responsabilidade social), esvaziados e tratados como neutros, os sujeitos parceiros são, eles mesmos, capturados. Uma prática que acontece não mais através de ações disciplinares que investem nos sujeitos para transformá-los através de seus corpos e torná-los dóceis e úteis, mas através de tecnologias que investem em suas almas e suas mentes, moralizando-os, instruindo-os e capacitando-os para esse tipo de ação cooperativa.

Outra questão significativa na própria associação parceira é representada pelos *silêncios* que ficam esfumados pelo agrupamento e pelo argumento da responsabilidade social. No projeto da UAB, é sugerido que

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico, preparação de roteiros de cursos, produção audiovisual, de textos de acompanhamento, atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso) via várias formas tecnológicas<sup>75</sup>.

<sup>75</sup> Texto: Fórum das Estatais pela Educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil. <<http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 15/12/ 2008.

As palavras dizem exatamente o que querem dizer, já afirmava Foucault (2008<sub>b</sub>): existe um modelo empresarial para a formação docente e é esse modelo, disfarçado de responsabilidade social, que está sendo colocado em ação. Mas isso não significa, simplesmente, uma invasão do discurso empresarial no discurso pedagógico, como sugere Barreto (2002<sub>b</sub>: 137); ao contrário, o que está em questão é a definição de novos discursos que desconsideram, sobretudo, discussões sobre necessidades pedagógicas. Os discursos pedagógicos são colocados em segundo plano em relação aqueles que se detêm a enfatizar a otimização de recursos, o formato tecnológico e a sua estrutura de funcionamento. Acredito que dois exemplos são fundamentais neste momento: a participação das estatais durante a produção e execução inicial da UAB e a tomada das rédeas do movimento da UAB pela CAPES.

Parece-me que a escolha dos parceiros depende das concepções e compreensões que determinado grupo possui acerca daquilo que pode ser produtivo e efetivo para a parceria e sua ação. Portanto, trazer as empresas estatais para a construção do projeto da UAB não deve ser algo que possa nos espantar, tendo em vista as, já, apresentadas intenções neoliberais. Empresas são empresas; não importa se estatais ou não, elas são organizadas e pensadas a partir da cultura dos negócios (do lucro, da competição, do mercado, do interesse por determinados tipos de mão de obra) e suas ações não podem ser desvinculadas dessa cultura. Delegar às estatais, como acontece com a UAB, o poder de intervir nas decisões sobre a formação de professores parece ser um caminho bem curto para acelerar a condução da formação docente a partir de princípios empresariais.

É preciso compreender que ter interferência nas decisões sobre formação de professores é, antes de tudo, um bom negócio. A articulação de um variado conjunto de diferentes empresas em torno da EAD demonstra a importância que tem a reforma da formação de professores para esse setor. Entre tantas outras coisas, sabe-se o valor que possui o conhecimento especializado em EaD nesta sociedade, marcada pelo uso cada vez mais crescente de novos instrumentos tecnológicos. Decidir, investir, fazer parceria e prestar assessoria técnica às políticas de formação docente não é apenas uma questão de responsabilidade social e preocupação com as dificuldades educacionais, mas, antes de tudo, a possibilidade de garantir um contingente de mão-de-obra capacitada segundo novos interesses empresariais.

Associar a formação docente à CAPES, como modelo de excelência em Educação Superior e Pós-graduação, é outra questão a ser problematizada. A

relação entre a CAPES e a UAB, de acordo os discursos oficiais, é algo importante porque aproxima as experiências constituídas com a pós-graduação com as necessidades da Educação Básica. Ronaldo Mota, quando era secretário de EaD do MEC, considerou que

O Projeto Universidade Aberta do Brasil - UAB – será, efetivamente, a ponte que conectará aquilo que de melhor se desenvolve em termos de formação de recursos humanos na pós-graduação com o que mais o País demanda; ou seja, a melhoria da qualidade da Educação Básica.<sup>76</sup>

Jorge Guimarães então presidente da CAPES, salienta que,

A Educação Básica é o grande desafio da educação no Brasil. Para ele, a formação de professores para o Ensino Básico ficou para trás e é hora de resgatar a dívida que a comunidade científica tem com esse segmento. A experiência acumulada da Capes em formação e qualificação será fundamental. A Capes está mergulhada nessa nova missão.<sup>77</sup>

Assim, para a UAB, essa nova missão da CAPES é justificada com algo extremamente positivo, transformador e radical, como, também, defendeu a coordenadora geral de articulação acadêmica do DED<sup>78</sup>/CAPES, no *I Encontro Regional UAB/RS*, realizado na cidade de Pelotas em 18 de abril de 2009. Para a coordenadora<sup>79</sup>, esse processo faz parte de toda uma nova reestruturação política do MEC, que, para a EaD, seria, fundamentalmente, positiva, visto que, entre outras coisas, a EaD deixa de ser mais um programa solto dentro de uma secretaria e se torna, aos poucos, institucionalizada como um sistema público de Formação Superior docente para a Educação Básica. Para essa coordenadora, a CAPES é reconhecida, internacionalmente e academicamente, pelo seu sistema de avaliação, pela sua atuação na pós-graduação e pela trajetória significativa no campo da qualificação da Educação Superior, características, estas, fundamentais para o desenvolvimento e a legitimação da UAB. A conclusão da coordenadora é de que essa foi a forma que o "governo encontrou de colocar a EaD num lugar onde não poderá ser mexida ou estar acabada: na estrutura da CAPES"<sup>80</sup>.

---

<sup>76</sup> *A Capes da educação básica*. Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/artigos.php?codmateria=2247>>. Acesso em 10/12/07

<sup>77</sup> Formação de professores terá investimento de R\$ 1 bilhão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-noticias/2406-formacao-de-professores-tera-investimento-de-r-1-bilhao>>. Acesso em 03/03/09.

<sup>78</sup> Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

<sup>79</sup> (informação verbal)

<sup>80</sup> (Informação verbal) *I Encontro Regional UAB/RS*, realizado na cidade de Pelotas, em 18 de abril de 2009.

No entanto, o que não é dito é que a experiência da CAPES em relação ao Ensino Superior e à Pós-graduação segue, cada vez mais, uma lógica centralizada na avaliação da produtividade como medida de um desempenho, rigorosamente, controlado e limitado dentro de um quadro de pontuações, classificações e medições quantitativas. Freitas (2007), embora esteja se remetendo à escolarização de Nível Básico, aponta questões importantes sobre a dinâmica implementada pela CAPES.

A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de Educação Básica submete a Educação Básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras e ainda a competitividade entre os professores da Educação Básica pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais "qualificados"<sup>81</sup> (p.1218).

Certamente, seguindo a sugestões de Freitas, a estratégia de unir a CAPES à UAB não pode ser diferente, pois representa, também, uma boa forma de fazer com que os princípios empresariais de produtividade e desempenho comecem a fazer parte das mentalidades dos futuros professores.

Contudo, algo mais precisa ser verificado. Parceria não é novidade para as políticas públicas - elas são praticadas desde o início do século XX. Desde os anos de 1990, tornou-se natural o indicativo de se ouvir, em momentos especiais, conselhos de parceiros (pais, alunos, comunidades, ONGs, empresas, especialistas, organismos internacionais etc.) para melhorar e qualificar programas e projetos educacionais. Desde então, as ações com base no modelo de parcerias foram crescendo e sendo ampliadas, mas, atualmente, parece que a parceria foi deslocada de sua condição de conselheira eventual. O modelo atual de parceria emerge no interior de uma fórmula de governar que procura produzir técnicas de governo que sejam capazes de funcionar de modo, cada vez mais, distante das instituições formais e seus agentes de governo (ROSE, 1996). É um tipo de intervenção utilizada pelas políticas, mas não só por elas, para desestatizar e flexibilizar as práticas de governo da formação docente. Isso não significa que os Estados estão abandonando a formação docente; ao contrário, significa que as políticas estatais e suas funções estão sendo reformadas e reestruturadas com o objetivo de atingir, cada vez mais, o máximo de resultados com a utilização de menos poder. Os defensores do modelo de parceria sustentam que, sob as condições apresentadas

---

<sup>81</sup> Ênfase da autora.

por esse modelo, os futuros professores teriam mais controle sobre suas escolhas, atividades e decisões, visto que não estão sujeitos a um único poder central hierarquizado e piramidal. Mas o que não é, explicitamente, dito é que a concepção atual de parceria está vinculada à concepção de flexibilidade, que vige estabelecida e fundamentada pelas pretensões de concentração do poder através da descentralização do poder. Portanto, esta concepção de parceria está associada à ideia de uma autoridade de governo capacitada para gerenciar as liberdades flexíveis através de um modelo de gestão, também, flexível. No interior deste modelo, diferentes autoridades se associam com a finalidade de atuar, mais fortemente, sobre uma comunidade específica. Como sugere Rose (1996), governar através de comunidade de fidelidade heterogênea é a nova maneira de administrar, conceituar e governar relações entre pessoas.

Isso implica modificações, também, para o papel e a função das políticas oficiais. Diante dessas condições e relações globalizadas que se apresentam, o Estado do tipo fechado, centralizador, e seus aparelhos administrativos não consegue, mais, ser, sozinho, o provedor e o garantidor de ações políticas para a formação docente em ambiente local. O Estado precisou mudar suas estratégias e flexibilizar suas ações, mas não se desviou da compreensão de que a realidade social deve ser programada, orientada e gerida por autoridades e, neste sentido, tenta construir, produzir ou fortalecer novas formas de autoridades e novas formas para suas ações políticas. Os Estados funcionam, agora, como novos gerentes de comunidades de autoridades dinâmicas, voláteis e interessadas. Nesse novo jogo de relações, ao Estado e as suas políticas gerencialistas coube a função de instar, incitar uma dinâmica social em que as diferentes autoridades de governo devem se sentir, ao mesmo tempo, comprometidos e empenhados com as responsabilidades sociais que assumiram (BALL, 2002).

Os antigos Estados, no clima das relações globalizadas, não possuem condições nem forças suficientes para responder e atender às demandas que se impõem, por todos os cantos, e pressionam por transformações, clamando por respostas urgentes. O controle dos fluxos para que ninguém fique fora do jogo são amplos e complexos. Hoje, os países, suas ações e compromissos são rastreados, avaliados, contabilizados e cobrados dentro de uma rede planetária, que atua,

seguindo a ideia de Deleuze (1992:221), por processo de modulação<sup>82</sup> horizontal, impessoal, dispersa, difusa, "que atravessa as malhas do tecido social", no qual todos controlam todos.

Em termos de educação, boa parte da pressão que chega aos Estados vem da mídia a partir de enunciados, como os seguintes: *Brasil está entre piores em lista de educação da OCDE*<sup>83</sup>; *Brasil está longe de cumprir metas de educação para 2015*, diz Unesco; *Educação põe Brasil entre últimos em ranking mundial de talentos* – avaliação elaborada pelas consultorias *Economist Intelligence Unit* (EIU), de Londres, e *Heidrick & Struggles*, de Chicago<sup>84</sup>; *Ensino Básico no Brasil piorou se comparado a 1995*<sup>85</sup>; *Em lista de 34 países, Brasil é o que menos gasta em educação*<sup>86</sup>; *País reduz a repetência, mas continua entre os piores*, diz UNESCO; no texto *Educação universitária na América Latina registra atraso*, publicado na Jornal Folha Online, consta que,

Em meio a uma crise, com baixos índices de qualidade e fuga de cérebros para países desenvolvidos, a educação universitária na América Latina está defasada em comparação a outras regiões, concluíram especialistas convocados pela UNESCO para estudar o assunto em Cartagena, Colômbia. (Folha Online jun de 2008)<sup>87</sup>

Outra parte da pressão vem dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE) em discursos como, por exemplo, o que consta no artigo *O professor faz a diferença*, no qual Vincent Defourny, representante da UNESCO<sup>88</sup> no Brasil, defende que

A valorização da carreira e da qualificação dos professores são componentes prioritários do ensino de alto nível oferecido pelas nações que alcançaram estágios mais avançados de desenvolvimento. Em países como o Canadá, a Bélgica, a Inglaterra ou a Finlândia, onde se registram alguns dos melhores desempenhos educacionais do mundo, o professor ocupa lugar central. Em estudo recente, produzido pela Consultoria McKinsey & Company (EUA), que analisou como os 20 melhores sistemas

<sup>82</sup> Diz Deleuze (1992:221): "...os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro".

<sup>83</sup> Disponível em:

<[http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/11/071129\\_ocdeeducacao\\_ba.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/11/071129_ocdeeducacao_ba.shtml)>. Acesso em: 03/04/08.

<sup>84</sup> Disponível em:

<[http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/09/070928\\_talentosranking\\_pu.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/09/070928_talentosranking_pu.shtml)>. Acesso em: 05/08/08.

<sup>85</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 04/04/09.

<sup>86</sup> Disponível em:

<[http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/09/070918\\_educacaoocde\\_ba.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/09/070918_educacaoocde_ba.shtml)>. Acesso em: 23/08/09.

<sup>87</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u471365.shtml>>. Acesso em 30/09/08)

<sup>88</sup> Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniao/artigow/o-professor-faz-a-diferenca>>. Acesso em: 21/04/09.

educacionais do mundo chegaram ao topo, a conclusão é clara: “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos.

Instrumentos de medição utilizados para se avaliarem os sistemas educativos e que distribuem e hierarquizam os Estados em *Rankings* mundiais, também, contribuem para a pressão, estimulando, entre estes, um processo de concorrência e disputa por melhores índices de desempenho educacional.

Os seguintes itens, também, contribuem com esse estado de pressão: projetos e programas, como, por exemplo, o PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe) e seus planos de melhoria da educação na América Latina para os próximos 15 anos; o desejo de uma educação para todos, que justifica a imposição de princípios, metas e diretrizes a serem alcançadas por todos os países em tempos e espaços definidos, desconsiderando, sobretudo, diferenças regionais, culturais, políticas e econômicas existentes em cada espaço; o controle, intervenção e monitoramento utilizados por agentes internacionais para constatar as ações e os empenhos locais em torno da transformação da educação; as novas redes políticas como a Kipus<sup>89</sup> e a Inovemos<sup>90</sup> que crescem e se desenvolvem promovendo projetos, debates, articulações, encontros e interações; todo um conjunto de demanda local com problemas e interesses educacionais, que

---

<sup>89</sup> "A Rede Docente para a América Latina e o Caribe (KIPUS) foi organizada para trocar informação, debater, gerar projetos e propostas conjuntas. Sua aspiração é ocupar um lugar de protagonista no cenário de políticas e estratégias da educação, no campo da formação e do desenvolvimento profissional e humano dos docentes na região. Nasceu como uma iniciativa do Encontro de Universidades Pedagógicas, promovido pela Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE) do Chile, em maio de 2003, e conta com o apoio técnico da OREALC/UNESCO Santiago. A constituição da Rede se definiu na Carta de Santiago, firmada, inicialmente, por oito instituições formadoras de docentes de seis países latino-americanos. O Encontro de Honduras, em setembro de 2004, concordou em abrir a Rede para todo tipo de instituições e pessoas envolvidas com a questão docente e não apenas para aqueles que trabalham na formação de docentes. Em fevereiro de 2005, a Rede Docente para a América Latina e o Caribe definiu como seu nome-símbolo a palavra “KIPUS”. A Rede conta com uma Secretaria Executiva e com uma Secretaria Adjunta para facilitar sua gestão. No momento, o Dr. José Martínez Armesto, pró-reitor da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação do Chile, exerce a Secretaria Executiva, e o Dr. Óscar Ibarra Russi, reitor da Universidade Pedagógica da Colômbia, a Secretaria Adjunta. A coordenação técnica da KIPUS foi delegada para a Área de Formação e Trabalho Docentes da OREALC/UNESCO. Disponível em: <[http://gestionescolar.i2c.cl/cmcbrazil/documentos/Liderazgo\\_Docente\\_.M.\\_Uribe\\_VPortu.doc.pdf](http://gestionescolar.i2c.cl/cmcbrazil/documentos/Liderazgo_Docente_.M._Uribe_VPortu.doc.pdf)>. Acesso em: 13/01/08.

<sup>90</sup> A Rede Inovemos, criada em 2001 e coordenada pela OREALC/UNESCO Santiago, com financiamento do governo espanhol, é constituída por 15 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Panamá, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. A Inovemos organiza-se como uma rede regional de redes nacionais integradas por instituições de natureza diferente; escolas e programas educacionais não formais, centros de pesquisa e promoção educacional, ministérios da Educação e universidades. Os países-membros agrupam-se em torno de seis circuitos temáticos que funcionam no interior da rede: Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Curricular, Desenvolvimento Profissional, Educação e trabalho, Diversidade, Igualdade, Democracia e Cidadania. Disponível em: <[http://gestionescolar.i2c.cl/cmcbrazil/documentos/Liderazgo\\_Docente\\_.M.\\_Uribe\\_VPortu.doc.pdf](http://gestionescolar.i2c.cl/cmcbrazil/documentos/Liderazgo_Docente_.M._Uribe_VPortu.doc.pdf)>. Acesso em: 13/01/08.

solicitam mais professores, melhores escolas, mais recursos, melhores condições de trabalho e salários dignos etc.

Todo esse conjunto de manifestações ajuda a produzir e a criar um quadro de necessidades e intenções que convocam os governantes e os tomadores de decisão a centralizarem forças na produção de novas ações e atuações políticas para fortalecerem a constituição e a atuação do tipo de Estado gerencialista. As parcerias, atualmente, estão entre as práticas que contribuem para que isso aconteça. Como consta no texto da UNESCO (2001:15) *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, "o papel indispensável do Estado na educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade".

O modelo de parceria emerge, parece-me, como uma das práticas atuais de governo que resultam como estratégia desse tipo de ação governamental para a qual couberam as novas funções de regular, de supervisionar e de avaliar, a partir de padrões característicos da esfera empresarial e econômica: desempenho e formas de medi-los; gestão a partir de resultados; otimização de gastos e custos etc. No contexto dessas novas funções mediadoras, as práticas políticas vêm sendo vinculadas a tecnologias que tendem a convergir para sentidos de flexibilidade, diversidade, solidariedade e para ações que são estruturadas para funcionarem em uma dinâmica colaborativa. As parcerias parecem potencializar esse tipo de pensamento: são flexíveis, organizadas para atuar em curto prazo, associam-se por interesses comuns, dedicam-se ao trabalho com comunidades específicas e contam, basicamente, com a perspectiva do autogoverno das condutas. Contudo, há que se dizer que essa é uma condição de mão dupla: se as parcerias se manifestam como novos gerentes das condutas, elas, também, são, ao mesmo tempo, alvo desse mesmo poder. Ou seja, são elas próprias governadas por esse mesmo sistema: produzir e mostrar resultados satisfatórios, auditoria fiscal, avaliação, fiscalização, seguir padrões estabelecidos<sup>91</sup> e outros<sup>92</sup>.

---

<sup>91</sup> Um bom exemplo disso é o documento, *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância*, criado pelo MEC para atender, como está salientado na página 4, "aos requisitos de qualidade que todos almejam": educação como fundamento primeiro, antes de pensar no modo à distância, um projeto de EaD deve ter forte "compromisso institucional e garantir condições que para que a formação contemple a dimensão técnico-científico para o mundo do trabalho e a dimensão políticas e pedagógicas para a formação do cidadão" e dar conta de uma abordagem sistêmica (p. 7). Para garantir essas condições, segundo o documento, um projeto de curso deve estar fundamentado pelas seguintes características: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Parece que esse documento e as concepções que ele apresenta acerca da educação, dos alunos, do uso das tecnologias, da gestão financeira, etc., vêm servindo como referência para avaliação e fiscalização da EaD nos cursos e nos polos.

Penso que o modelo de parceria, essa maneira de atuar politicamente em que se entrelaçam diferentes interesses em nome de uma causa comum, é uma estratégia que foi revigorada para atender aos interesses contemporâneos. Ela atravessa, agora, pela UAB/EaD, o campo da formação docente e é autoridade de governo a quem o Estado concedeu o direito e o dever de decidir, propor e controlar a formação docente via EaD no Brasil sob condições específicas. Mas, sobretudo, o que é comum entre essa ação da UAB e outras tantas e históricas tentativas de políticas de transformação social é a compreensão de que os fracassos e os problemas sociais podem ser superados, calculados e curados através da invenção e intervenção de autoridades apropriadas (ROSE, 1996).

Ao que me parece, a organização da gestão, das formas de gerenciar ou, como colocam as palavras de Rose no início deste tópico, a escolha da autoridade de governo é, também, parte das ações que se reforçam e fazem funcionar o governo da conduta dos professores de modo mais flexibilizado. A união dos parceiros, desses agentes que aceitam o jogo político e o trabalho de gerir liberdades, é fundamental, porque contribui para com a produção de um consenso sobre as ações que implementam e sobre as liberdades que gerenciam. Portanto, a composição e consolidação dessa rede parceira é uma condição importante para o exercício do governo à distância, pois o governo calculado das condutas, através do tempo e do espaço, depende do alinhamento das diferentes forças para que possa funcionar e gerar efeitos produtivos desejados (ROSE, 1996).

No caso da UAB, a dinâmica do investimento para instrumentalizar, consolidar e fortalecer as relações com a rede parceira parece estar tendo resultados produtivos. Sob as condições da gestão parceira e colaborativa, a UAB vem crescendo, se expandindo e estruturando um campo de governo à distância sem precedentes no campo da formação de professores. Talvez, ainda, seja cedo para avaliar a produtividade dessa investida, mas, no quarto capítulo deste estudo, procurarei adiantar alguns resultados que já pululam entre nós e que são, parece-me, passíveis de uma problematização inicial.

---

<sup>92</sup> Exemplo recente é o do cadastramento dos alunos no sistema da CAPES. De acordo com um professor do CLMD, inicialmente, foi criado um sistema de cadastramento simples e para o qual recursos foram investidos pelos diferentes cursos que estão com a UAB atualmente. Mas agora, a CAPES desenvolveu outro sistema mais completo e todos os cursos precisaram, obrigatoriamente, migrar para esse novo modelo. O CLMD, por exemplo, não tinha um cadastramento padronizado conforme as novas exigências da CAPES, o que demandou um novo cadastramento dos alunos no novo sistema. O risco por não efetivar essa mudança até o prazo estabelecido era de que os coordenadores que não o fizessem perderiam as bolsas disponibilizadas para essa função.

## INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PRODUTIVAS

As únicas configurações de capital capazes de prosperar no novo mundo são as que se adaptarem à nova composição de força de trabalho imaterial, cooperativa, comunicativa e efetiva – e a governarem. (Hardt & Negri, 2003<sup>a</sup>:297)

No tópico anterior, tratei dos discursos que priorizam o modelo de parceria para a gestão da UAB e sugeri que a organização dessa parceria, suas ações e funções estão associadas à nova concepção de gestão estatal que segue princípios das novas formas de governar a sociedade e seus indivíduos. Agora, gostaria de problematizar outro discurso da UAB que é utilizado para capturar uma gama de sujeitos muito particular. Detenho-me no discurso que destaca a interiorização da Formação Superior docente como marca fundamental da UAB.

Com a finalidade de subsidiar as discussões posteriores, citarei, a seguir, algumas falas oficiais que tratam dessa prioridade dada à EaD como um mecanismo de interiorização ou expansão da formação docente para outros espaços, até então, não ocupados pelas universidades públicas. Creio que esses exemplos mencionam alguns aspectos que merecem ser explorados.

... A oferta de Educação Superior na modalidade de educação à distância constitui-se importante estratégia para aumento da oferta nas regiões distantes dos grandes centros. Trata-se de possibilidade de capilarização de oferta em atendimento às demandas reprimidas<sup>93</sup>.

Não há, na história recente, nenhum país que tenha completado seu ciclo de desenvolvimento sem que tenha repercutido em melhoria da qualidade de vida, tenha enfrentado seus grandes desafios sociais e, principalmente, sem o incentivo da Educação Superior, pois ela é responsável pela formação de recursos humanos e produz uma comunidade científica capaz de gerar o desenvolvimento de tecnologia, tornar o produto do país mais competitivo e, assim, investir mais em educação. A Educação Superior é responsável, entre outros elementos, pela formação da identidade do país. É uma forma de conexão. Por exemplo: a Educação Básica depende, fortemente, da Educação Superior. É nela que os professores se alimentam e melhoram o Ensino Básico. Além disso, é uma ligação para o mundo o trabalho. Por isso, é preciso uma visão de sua totalidade. Também é preciso enxergar o Brasil do ponto de vista de sua territorialidade, pois o interior do país é quem mais precisa de expansão do Ensino Superior; ou seja, desenvolvimento das regiões mais remotas. Desse modo, a expansão procurará atender prioritariamente o interior. [...] Há pontos claros, hoje, em relação à educação. Um deles é que a educação precisa ser repensada à luz de novas demandas do universo do trabalho. O tipo de profissional que as sociedades atuais e a do futuro irão demandar é diferente do [tipo de] profissional de algumas décadas atrás. Desse modo, é preciso

<sup>93</sup> Carta aos prefeitos sobre o lançamento do primeiro edital da UAB em 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdef/carta.pdf>>. Acesso em 13/05/08.

pensar novas arquiteturas, novos modelos, e isso envolve a ideia de modalidade acadêmica, tanto dos estudantes quanto dos professores<sup>94</sup>.

A consecução do sistema sustenta-se na oferta de Educação Superior baseada na adoção e fomento da modalidade de EAD, fato que confere férteis potencialidades para a UAB, dentre as quais se destaca a alternativa para atendimento às demandas reprimidas por Educação Superior no país, o que contribuirá para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em relação à oferta de cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada. Nesse particular, pretende-se ampliar as oportunidades de acesso à educação de boa parte de estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, país privilegiado com dimensões continentais<sup>95</sup>.

Decreto 5800 (jun, 2006) - Art. 1º fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.

A Universidade Aberta do Brasil resulta de políticas públicas do MEC para a democratização e expansão do Ensino Superior.[...] A ideia é levar Ensino Superior público e gratuito às regiões distantes dos grandes centros<sup>96</sup>.

De fato, um país continental, com imensas desigualdades sociais e econômicas não pode prescindir do apoio da EAD na inclusão de sua população no processo de emancipação pela educação. Não se trata de resolver tudo pela educação à distância, mas, sim, utilizar a metodologia como mais uma importante ferramenta de ação educacional. Até porque, a dicotomia entre educação presencial e educação à distância é uma falsa dicotomia. Na era do conhecimento e da inovação, a distinção é anacrônica. O que o novo tempo demanda é uma educação flexível, que coloque o aluno no centro do processo pedagógico e que todas as soluções de qualidade sejam colocadas em favor dessa centralidade. Portanto, através de uma metodologia de educação à distância com foco no aluno, a UAB tem o grande desafio de levar a Educação Superior de qualidade de nossas instituições públicas a todos os espaços, mesmos os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica de nosso povo através da educação<sup>97</sup>.

A UAB foi enredada, de acordo com os discursos que criou, em duas condições principais: expandir o Ensino Superior e transformar a formação docente. Com essa perspectiva, a formação de professores com a EaD foi associada a discursos de inclusão social e digital de um conjunto de pessoas que não teriam condições de realizar Cursos Superiores presenciais, seja porque estão localizadas em lugares afastados dos grandes centros, seja por suas condições econômicas ou funções de trabalho que ocupam<sup>98</sup>. A UAB/EaD busca fazer desses sujeitos, incluídos pela Formação Superior, professores qualificados para transformar,

<sup>94</sup> *Expansão do Ensino Superior deve acontecer com qualidade e inclusão social*. 09/05/2007. Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/09/2008.

<sup>95</sup> Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/artigos\\_ronaldo.html](http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html)>. Acesso em:

<sup>96</sup> Disponível em: <[http://abt-br.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=328&Itemid=2](http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=328&Itemid=2)>. Acesso em: 19/03/08.

<sup>97</sup> Texto *O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil*, de Celso Costa (diretor de EaD/CAPES) e Nara Pimentel (coordenadora geral de articulações acadêmicas/CAPES). Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=56&layout=abstract>>. Acesso em 01/09/09.

<sup>98</sup> O Presidente Lula, disse numa entrevista recente à TV (março de 2009), "o melhor que um país tem a fazer é investir na população mais pobre".

especificamente, a Educação Básica ou, diga-se, o desempenho da Educação Básica em suas regiões. Falo em desempenho porque as justificativas dos discursos da UAB para priorizar a formação de professores vêm, sempre, acompanhadas de uma grande parcela de estatísticas e avaliações que demonstram o baixo nível de desempenho da Educação Básica no Brasil. Logo, é principalmente com base nesta questão que a formação via UAB/EaD vem sendo pensada e desenvolvida. Segundo a UAB, o que as estatísticas de desempenho dos alunos vêm demonstrando, principalmente nas escolas localizadas em municípios pequenos e pobres, aquelas qualificadas como de baixo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e que este desempenho deriva de um descompasso entre o Nível Básico de escolarização e o Nível Superior. Como disse o Ministro Fernando Haddad,

...não é admissível que um país que atingiu o 15º lugar no ranking de produção científica mundial esteja em 50º lugar na qualidade da Educação Básica<sup>99</sup>.

É nessas condições que a UAB é movimentada e captura seus sujeitos. Acredita-se, como venho mencionando, que a inclusão da EaD na formação de professores seja um fator fundamental para a produção de melhores desempenhos nas escolas e, conseqüentemente, para uma melhor preparação dos alunos para enfrentar a realidade social e as transformações que nela se apresentam. Nos discursos da UAB, fica clara a concepção de que as relações acontecem em ciclos numa relação simples de causa-efeito. Hélio Chaves, por exemplo, acredita que

O ciclo se completará e teremos os alunos utilizando a tecnologia educacional quando tivermos os primeiros professores capacitados [...] A UAB funciona como um sistema com a participação de universidades públicas de Ensino Superior. As universidades propõem, agora, os cursos de educação à distância que atenderão os alunos. Teremos laboratórios de informática, de ensino e as universidades atuarão com uso intensivo de tecnologia. Assim, as ações funcionam de maneira cíclica: distribuimos equipamentos, é promovida a capacitação, não é onerado o professor, há um espaço natural para troca de experiências e assim teremos reflexos positivos na docência. A UAB já tem inscritos 756 cursos diferentes e 66% dos cursos voltados para docentes de Educação Básica<sup>100</sup>.

Porém, embora não desacredite das intenções propostas pela UAB/EAD, penso que as coisas não são tão simples assim e que algo mais amplo orienta essa ação e os discursos que priorizam. Gostaria de arguir, neste momento, com base em

<sup>99</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2032?format=pdf>>. Acesso em: 20/03/09.

<sup>100</sup> *Tecnologia educacional no PDE em várias ações*, entrevista com o Secretário substituto da SEED, Hélio Chaves Filho, em 26/04/07. Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30/09/08.

Hardt & Negri (2003<sub>a</sub>, 2003<sub>b</sub>) e Lazzarato (2001, 2006), que os discursos da UAB são constituídos como expressão ou efeito das transformações na natureza do trabalho e emprego, as quais afetam, sobremaneira, os mobilizadores das políticas e a própria formação de professores.

A formação de professores, desde que as profissões passaram a demandar certificações e diplomas, foi, estreitamente, atrelada à relação entre formação e trabalho. Os professores foram, desde então, considerados trabalhadores sociais que, através de sua profissão, cumprem uma função específica no sistema de divisão social do trabalho: a de produzir outros trabalhadores e capacitá-los para a ação. Hoje, mais do que antes, parece-me que essa relação é mais evidente. O que se mostra é uma relação do tipo empresarial produtiva; ou seja, a formação docente deve estar associada ao mundo produtivo porque dela se espera a geração de um produto: professores prontos para assumirem a posição de empregabilidade no novo mercado educacional movido à tecnologia. Esse tipo de produto é requerido em todas as dimensões sociais e nenhum espaço pode desprezá-lo pela importância que representa à multiplicação dos princípios de mercado.

Situação de empregabilidade é a nova relação que se estabelece no mundo do trabalho. Se, em outros momentos, a formação escolarizada foi vista como um caminho para a garantia de empregos estáveis, hoje, nos moldes neoliberais, a função da educação não é a de garantir esse tipo de emprego ou fonte de trabalho, mas de garantir uma situação de empregabilidade. O que deve preocupar a educação é

a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. Como no jogo de baccarat [...], nada está aqui determinado de antemão, embora saibamos que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso (GENTILI, s/d, s/p)

Para o modelo neoliberal, quanto mais seres humanos potencialmente qualificados para as novas exigências se apresentarem como competidores no mercado, mais possibilidades os empreendedores (empregadores) terão para escolher os melhores e mais qualificados, e, nesse movimento, é esperado que os indivíduos invistam, amplamente, em si mesmos para estarem em condições ativas nessa concorrência.

Essa me parece uma das razões pela qual os discursos da UAB vêm obtendo sucesso. Ela representa a possibilidade de ajustar, de modo muito rápido e flexível, um número expressivo de sujeitos aos princípios das novas demandas do mercado de trabalho. Ou seja, a UAB demonstra uma cumplicidade muito aproximada com o novo modelo de produção. A formação docente é vista como um combustível para alimentar um mercado que urge por novos sujeitos, novos conhecimentos, novos saberes e novas habilidades. Um mercado para o qual o valor supremo, de competição por situação de empregabilidade, vem se configurando, cada vez mais, em torno do trabalho imaterial. Como mostram Hardt & Negri (2005:100),

A cena contemporânea do trabalho e da produção, [...] está sendo transformada sob a hegemonia do trabalho imaterial, ou seja, trabalho que produz produtos imateriais, como a informação, o conhecimento, ideias, imagens, relacionamentos e afetos. Isto não significa que não exista, mais, uma classe operária industrial trabalhando em máquinas com suas mãos calejadas ou que não existam mais trabalhadores agrícolas cultivando o solo. Não quer dizer nem mesmo que tenha diminuído em caráter global a quantidade desses trabalhadores. Na realidade, os trabalhadores envolvidos, basicamente, na produção imaterial constituem uma pequena minoria do conjunto global. O que isto significa, na verdade, é que as qualidades e as características da produção imaterial tendem hoje a transformar as outras formas de trabalho e mesmo a sociedade como um todo.

Seguindo essa sugestão de Hardt e Negri, observa-se que se impõem, para o campo do trabalho, novas concepções, novos significados, novos comportamentos e atitudes que repercutem na exigência de um variado conjunto de inovação ou reformas nesse espaço: novas relações de trabalho e emprego; reforma de empresa ou a emergência de outras (funções, práticas, produtos); novas relações entre a produção e o consumidor e, nesta condição, também um novo tipo de sujeito do trabalho. Portanto, produzir a conduta desse novo sujeito parece ser o desafio que o Ensino Superior enfrenta atualmente - um processo vinculado a novos modos de se tornar humano (Hardt & Negri, 2003<sub>a</sub>), útil e rentável para essa sociedade. Assim como a sociedade em geral, as relações de trabalho, também, estão sendo abaladas em suas bases em virtude das transformações das relações produtivas. As condições de produção de riqueza e de trabalho foram deslocadas de um sistema com base na produção para um sistema que tem, agora, por matriz fundamental, o produto (o consumo). Essa é uma relação que desponta associando a formação docente aos novos imperativos sociais. Algumas das características que se

apresentam merecem ser destacadas, porque promovem deslocamentos que, embora pareçam simples, reorientam, de modo complexo, a formação de professores.

O sistema produtivo anterior, dirigido para a produção, descobriu o corpo, reclamava pelo corpo, sua energia e sua força; foi o corpo, um corpo dócil<sup>101</sup>, "que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam", que se tornou alvo de poder (FOUCAULT, 1999:117). O modelo fabril, das grandes e pesadas máquinas utilizadas na produção padronizada, repetitiva e de larga escala, exigia o envolvimento do corpo vivo (mãos, músculos, pés, pernas) para gerar força econômica<sup>102</sup>. Nesse tipo de trabalho material e físico, o envolvimento do trabalhador deveria ser, exclusivamente, o da venda da sua força de trabalho<sup>103</sup> para atuar como um especialista com habilidade de operar a máquina, apertar parafuso, cortar, colar e enfrentar jornadas extensas. Uma vez especialista numa dessas funções, o trabalhador material era, quase sempre, reconhecido, socialmente, ao longo da sua vida útil como alguém com habilidades num ramo específico. Esse seria um capital social a partir do qual o trabalhador poderia concorrer, livremente, no mercado de trabalho, com outros trabalhadores com as mesmas habilidades, por um determinado emprego e uma determinada função.

No ciclo de produção material, esperava-se um tipo de trabalhador que se mantivesse afastado de qualquer relação com a produção da mercadoria ou com a manipulação do funcionamento da máquina para melhorá-la ou modificá-la. O interesse era apenas o de extrair dos corpos o máximo de força em menos tempo, para, desse modo, garantir grandes volumes de produção e estoque de mercadorias para um mercado em expansão. O tipo de trabalhador que era desejado era aquele que, ao vender sua força de trabalho, simplesmente, obedecesse a uma ordem disciplinar de funções vigiadas, hierarquizadas, planejadas e executadas dentro de um tempo e de um espaço específico; que recebesse seu salário e que, no dia seguinte, voltasse com energia necessária para empregá-la novamente. Para as exigências do trabalho material, o corpo é um instrumento (Foucault, 1999), um

---

<sup>101</sup> Como diz Foucault (1999), "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (p.118).

<sup>102</sup> E, nessa perspectiva reduzir sua força política (Foucault, 1999).

<sup>103</sup> Força de trabalho e mão-de-obra são expressões que parecem estar associadas às relações próprias da importância do trabalho material. Portanto, elas não parecem mais apropriadas para dar significado às relações e exigências no nível do trabalho imaterial.

produtor de energia, útil e rentável. O professor precisava ser capacitado para se tornar um instrumentalizador ou disciplinador desse corpo/força.

Mas o trabalho imaterial, centrado no produto, promoveu um deslocamento fundamental no campo do trabalho e vem sendo reconhecido como uma base, cada vez mais, central no interior das relações de produção. É um tipo de trabalho que "investe a forma inteira do ciclo reprodução-consumo" (Lazzarato e Negri, 2001:30), pois é a forma com que agimos, atualmente, para produzir e consumir mercadorias, para construir a sociedade e a nós mesmos. Ao contrário do trabalho material, centrado no corpo, o trabalho imaterial investe no cérebro, na alma e na cognição como alvos de poder. Essa nova concepção de trabalho fez aparecer, no cenário social, um novo personagem produtivo: o trabalhador imaterial.

Do trabalhador imaterial se exige radicais deslocamentos e novas funções, agora, "é a alma do operário que deve descer na oficina" (Lazzarato e Negri, 2001:25); a sua ação implica uma forma mais intelectualizada de trabalho, que exige uma permanente excitação e estimulação cognitiva, da memória, da imaginação, do raciocínio e da percepção. A relação entre o trabalhador imaterial e o produto que ele deve criar é uma relação que os implica; ou seja, é um trabalho que envolve escolhas, decisões e responsabilidades. O trabalhador imaterial interfere na criação do produto; interfere, também, nos instrumentos que permitem a criação e seu desempenho profissional. Esse trabalhador precisa conhecer as novas tecnologias e seu funcionamento, precisa saber utilizá-las, mantê-las e, ainda, transformá-las, ampliá-las e inová-las constantemente para que possa tirar delas o melhor proveito e utilidade.

O trabalho imaterial exige, ainda, ações mais coletivas entre diversas equipes de trabalhadores, capacidade de interface com diferentes áreas e conhecimentos, pesquisas constantes sobre gostos, comportamentos, necessidades, interesses dos consumidores<sup>104</sup>; sobretudo, exige do trabalhador imaterial uma verdadeira e incondicional capacidade de inovação. É esse tipo de ação intelectual que permite o movimento na atual cultura da informação: a navegação pela internet, a pesquisa da

---

<sup>104</sup> Diferentemente do que acontecia em tempos passados, quando a indústria produzia uma grande quantidade padronizada de produtos e os colocava no mercado na busca por consumidores, hoje, as empresas são mais dependentes dos gostos e das exigências dos consumidores. As empresas já não produzem em grande quantidade e mantêm estoques de mercadorias, agora a produção varia de acordo com a demanda dos diferentes consumidores. Como mostra Lazzarato (2001), utilizando o exemplo da empresa italiana Benetton, a sustentação das grandes empresas está, agora, muito mais na venda da marca do que da mercadoria padronizada.

informação através de instrumentos de buscas, a produção e o compartilhamento de hipertextos, a utilização de bancos de dados, a produção e inovação de *softwares*, as trocas comerciais, o *marketing*, a educação virtual etc. Às empresas interessam, necessariamente, o produto final e as formas de incluí-los no mercado para capturar os consumidores.

Vale lembrar, ainda com Lazzarato e Negri (2001), que acima de tudo, a centralidade no trabalho imaterial revela aquilo que, capitalistamente falando, ele produz: subjetividade e valor econômico. O trabalho imaterial tem por base o que é fundamental para a sociedade neoliberal: o sujeito produtivo e ativo (consumidor), sempre ligado, conectado e interativo; ao mesmo tempo produtor e consumidor de conhecimento e novidades, um *prosumer*<sup>105</sup>. Mas trabalhadores imateriais ainda são poucos, o que significa que a busca por eles é incessante. A formação do professor tem papel fundamental neste processo, porque o conhecimento se torna, cada vez mais, um novo tipo de capital que Alheit & Dausien (2006:6), a partir de Field, consideram uma espécie de "capital cerebral, que produz economias novas e, ao mesmo tempo, virtuais".

Acredito que o discurso da interiorização da formação que a UAB carrega como bandeira contribui, de certo modo, para com esse movimento que institui o trabalho imaterial com prioridade para a vida produtiva. O objetivo da UAB de produzir professores envolvidos com as novas tecnologias está em alinhar e redefinir suas habilidades, comportamentos, atitudes, motivações e aspirações com as transformações e necessidades das novas relações de trabalho. Parece-me que essa é uma forma de poder muito interessada que, aos poucos e sutilmente, vai envolvendo os professores em novos modos de ser e agir com interesse em que ele possa interpelar, conduzir e produzir outros tantos sujeitos sob os aspectos do trabalho imaterial. Muitos dos discursos que reverberam na UAB seguem esse indício, pois eles não cansam de associar inclusão, expansão, e modernização com as novas demandas contemporâneas do campo do trabalho. Um exemplo dessa relação estava nas palavras de Ronaldo Motta quando explicava, em uma entrevista, em 2007, o projeto UAB:

---

<sup>105</sup> Termo cunhado por Alvin Toffer, em sua obra "A terceira Onda", em que desenvolve a ideia de consumidor na sociedade atual. Esse sujeito, o *prosumer*, é um sujeito que de acordo com seus desejos ajuda as empresas a produzir determinados produtos. Ou seja, quanto mais demanda novidades e avanços tecnológicos, mais rapidamente as empresas são obrigadas a desenvolver e produzir não o que querem, mas aquilo que deve satisfazer o desejo do *prosumer*.

Trata-se de um marco histórico para a educação brasileira e que será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoramento do modelo de Formação Superior no Brasil - tradicionalmente baseado em formação acadêmica inicial - e no repensar a educação ao longo da vida, considerando-se as progressivas e profundas reestruturações das relações profissionais, bem como da emergência de novas competências para o trabalho, provocadas pelos constantes avanços tecnológicos em nossos dias<sup>106</sup>.

Em termos políticos, o fator principal em tempos de trabalho imaterial está no fato de que os Estados compreenderam, mediante as intensas pressões, "que sua economia não tem muita coisa a oferecer a pessoas pouco escolarizadas: logo, para permanecer competitivo, é preciso investir numa mão-de-obra [ou, agora, mente] altamente qualificada" (LESSARD, 2006:202). Lembro que qualificação significa, antes de tudo, preparação para o uso das novas tecnologias, porque, assim como a Era Industrial dependia dos avanços em termos de eletricidade, nossa atualidade depende do computador e da Internet (CASTELLS, 2003) como ferramenta indispensável de trabalho.

Atualmente, os países precisam prestar contas globais sobre seus investimentos, também, em Formação Superior com inovação tecnológica. Os *rankings* mundiais não os deixam esquecer esse constante e desconfortante medidor de qualidade. Essa é uma das novas formas de competitividade global. Isso me remete a Foucault (2008<sub>b</sub>:201), que mostrou que o princípio regulador da sociedade neoliberal são os mecanismos de concorrência e "são esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível em [...] uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial". Para as relações globalizadas e de economia aberta e articulada, países que não revigoram suas economias e não sustentam uma formação qualificada de sua população representam ameaça ao elo global. Países que não investem em formação qualificada são ameaças porque comprometem a flexibilidade dos fluxos econômicos e políticos do atual funcionamento global; tornam-se atrasadas quanto à implementação de novas tecnologias; sua população não aprende a jogar o jogo do livre mercado e, nesta condição, prejudicam as práticas e relações globais.

As políticas locais estão encurraladas nessa dinâmica global e a autonomia para manobras locais parece ser, cada vez mais, restrita, pois o controle global vem

<sup>106</sup> *Universidade Aberta do Brasil*, entrevista com Ronaldo Mota, secretário de Educação à Distância. Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/artigos\\_ronaldo.html](http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html)>. Acesso em 06/04/08.

sendo bastante forte. As profecias de Martin Carnoy, professor, economista e consultor da UNESCO, deixam isso bastante claro. No livro, *A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias dos anos XXI?*, Carnoy analisa se esses países estão investindo, eficazmente, no sistema de educação e pesquisa para que possam atuar em uma economia que tem por base o conhecimento. A conclusão de Carnoy é de que, embora os países tenham investido, substancialmente, em educação, são poucas as reformas educativas que, realmente, contribuem para melhorar o desempenho dos alunos na América Latina. Esse livro parece ser um manual dedicado aos governantes da América Latina e, nele, Carnoy faz comparações entre a educação na América Latina e, principalmente, a educação na Europa e nos EUA. Com essa comparação, ele mostra os problemas e os pontos frágeis da educação latina americana, ao mesmo tempo em que sugere e pontua o que deve ser feito, ou não, em termos de educação para que esses países se tornem participantes mais competitivos na nova economia da Informação. Investir em formação e transformar a conduta dos professores, pelo viés das novas tecnologias, é uma atribuição que Carnoy aponta como importante para melhorar a educação latina americana.

Tendo em vista essa colocação e lembrando-se da complexa rede de poder global e local que trabalha em torno das pressões sobre formação de professores, não parecem surpreendentes os esforços da UAB para expandir a Formação Superior para o interior do país. A questão está em tornar úteis e produtivos espaços e pessoas despreparadas para o viés do trabalho imaterial. Enfatizar o interior do país parece ser uma estratégia política bastante produtiva, visto que o clima é favorável: são espaços, quase sempre, empobrecidos, com população carentes em termos de educação, saúde, moradia, transportes e com poucas esperanças em termos de emprego e melhores condições de vida. A chegada da UAB representa, para esses municípios e sua população, uma nova perspectiva que eles a agarram com todas as suas forças e fazem de tudo para mantê-la.

Digamos que a UAB anima, de certa maneira, o modo de vida dos municípios em que se instaura. Por aqueles lugares, às vezes, afastados ou esquecidos, passam a andar professores universitários, representantes do MEC, estudantes de outros municípios, acontecem eventos e professores de escolas de Nível Básico tornam-se coordenadores de polos ou professores (tutores) universitários. Com esse movimento, a economia do município (restaurantes, hotéis, transportes, lojas etc.)

também se beneficia. Isso pode parecer algo simples para quem vive na dinâmica das médias e grandes cidades, mas para esses municípios, é motivo de festa, admiração e comemoração<sup>107</sup>. Lembro-me de alguns exemplos emblemáticos: nas comemorações da semana da pátria, em setembro de 2008, alunos de um polo desfilaram pela cidade exibindo faixas com o nome e agradecimentos para a UAB; em outro momento, uma aluna de mais ou menos 50 anos me disse que a UAB representava, para ela, a realização de um verdadeiro sonho que ela achava que nunca realizaria: ter um diploma. Um prefeito, em um encontro da UAB, declarou sentir-se emocionado por poder proporcionar "isso" a sua população, poder ver que existe futuro para adolescentes e adultos que, às vezes, em sua cidade, perdem as esperanças e se entregam ao álcool, à prostituição ou à violência porque o poder público não investe em Formação Superior. Esses são apenas alguns exemplos, entre tantos outros, de como a UAB repercute nos espaços onde se insere. Parece-me que ali, naqueles espaços, a UAB encontrou o paraíso e a possibilidade de erguer, "do nada"<sup>108</sup> com muita imaginação e fantasia, sem constrangimentos e com um razoável montante de recursos financeiros, uma nova forma de produzir formação docente e multiplicar os índices do Ensino Superior.

A princípio, parece-me que, ao mesmo tempo em que a UAB tenta incluir pessoas no âmbito das relações de trabalho imaterial, também as exclui de outras possibilidades e perspectivas. No movimento que os discursos da UAB promovem, o grande perigo parece ser, para utilizar a expressão de (Veiga-Neto e Lopes, 2007), o de uma inclusão excludente. Primeiro, porque estabelece como possibilidade prioritária a profissão docente, tomando como princípio que ser professor é um desejo de todos aqueles que habitam o interior do país e têm interesse no Ensino Superior ou, talvez, conte com um prudencialismo em termos de consumo de formação: moradores do interior, como bons escolhedores, seriam capazes de decidir racionalmente, de acordo com suas necessidades, se um curso de formação serve ou não aos seus interesses. Esses sujeitos são tratados como clientes livres para definir o que querem. Porém, o que fica ocultado é que o que é colocado como desejos e escolhas já está determinado, antecipadamente, dentro de um quadro

---

<sup>107</sup> Ainda cabe lembrar, que a UAB pode ser vista como uma potente ferramenta de *marketing* partidário durante os processos eleitorais.

<sup>108</sup> Com essa expressão quero dizer que a UAB não enfrenta os mesmos problemas que encontraria se a implementação da EaD dependesse das mesmas estruturas da formação presencial e das relações já tradicionais nas universidades.

mental e conceitual pensado e racionalizado em termos de mercado e das novas perspectivas de trabalho que possam suprir esse mercado. Até agora, não se conhece nenhum mapeamento ou pesquisa que se dedique a analisar quais são os interesses dessas pessoas em termos de perspectivas de formação, embora os mobilizadores do discurso não cansem de repetir que **a UAB é do povo**<sup>109</sup>. A justificativa utilizada para a escolha dos cursos ofertados nos municípios fica por conta dos interesses políticos criados pelas prefeituras, secretarias de educação e universidades, que buscam soluções para suprir as demandas por professores nessas regiões. Essas demandas, quase sempre, são definidas em relação ao desempenho das escolas e dos alunos, de acordo com os mecanismos de avaliação. Nesse clima, o interior do país, em nome do bem do povo, vem sendo, descontroladamente, encharcado de cursos de licenciaturas.

Creio que essa é uma condição bastante perigosa, porque obscurece questões fundamentais: que as licenciaturas se tornaram, atualmente, um meio muito fácil de justificar, política e estatisticamente, a expansão do Ensino Superior e a modernização da educação básica e da formação ante as demandas e competitividades globais; que as licenciaturas facilitam e fortalecem uma forma particular de implementar e desenvolver uma proposta única e interessada; que as estratégias programadas conspiram para associar os desejos e aspirações dos sujeitos aos interesses proclamados pela UAB/EaD e à intenção de definir suas condutas e habilidades no interior de um novo regime de racionalidades e práticas demandadas pelo trabalho imaterial; que a noção de interiorização da formação é uma forma de marcar uma população em termos de características e necessidades e, que caracterizando-a como uma população, excluída, carente e do interior, a UAB cria um quadro de possibilidades, ações e intervenções para a condutas dos futuros professores. Enfim, que esse quadro, que pode parecer algo natural e simples, é um meio de confinar os alunos da UAB dentro de normalizações e intenções limitadas, que qualificam e desqualificam para a ação (POPKEWITZ, 2001).

Ao listar esse conjunto de intenções que ficam obscurecidas pela perspectiva da interiorização da Formação Superior, vale lembrar as palavras de Bujes (2001:75): "uma população medida, calculada, categorizada pode se tornar, ao mesmo tempo, alvo de instituições e objetos sujeitos ao exercício de poder e do

---

<sup>109</sup> Esta expressão é muito utilizada nos discursos da UAB.

saber". Mas, sobretudo, o que não fica claro para todos é que esse é um meio apropriado para controlar e governar um contingente de pessoas acumuladas no interior do país e que precisam ser incluídas no mercado de trabalho para diminuir as despesas, aumentar ganhos e ampliar o mercado de consumidores (BAUMAN, 2005).

## **A CASA DO PROFESSOR: UMA ESTRATÉGIA PARA CONTINUAR GOVERNANDO SUJEITOS ATIVOS, RESPONSÁVEIS E CONSUMIDORES DE FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

A individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSSON, 2009:92).

Talvez se possa dizer que o campo estratégico geral de todos aqueles programas de governo que se vêem como liberais tem sido definido pelo problema de como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam suas liberdades de forma apropriada. (ROSE, 2001:41)

Uma das grandes promessas da UAB é fazer da formação de professores algo não acabado, um processo continuado e uma formação que se estenda ao longo da vida de cada um. Como base para essa condição, a UAB promete, aos professores, como mostram as falas abaixo, que cada polo municipal se constituirá como A Casa do Professor<sup>110</sup>: uma casa irradiadora de cultura e saber, sempre aberta para a busca de novas opções, apoio pedagógico e técnico.

Formar centenas de milhares de professores para a Educação Básica. A UAB será a casa do professor da Educação Básica e sua conexão permanente com a Educação Superior pública do país.<sup>111</sup>

Agora, temos um edital com 79 instituições federais e estaduais. Nesse novo edital 590 polos já se ofereceram. A UAB prevê não só a formação em graduação dos professores, mas, também, a formação continuada. A ideia é que ela seja a casa do professor brasileiro, com 800 mil polos distribuídos por todo o Brasil. Se você pegar as micro-regiões do país de acordo com o mapeamento do IBGE, nós vamos ter um polo em cada micro-região. Isso significa que cada professor brasileiro vai ter, perto de onde mora, um lugar onde vai fazer o curso de especialização, ter acesso a computadores em rede, palestras etc.<sup>112</sup>

...deve ser um espaço que deve ser transformado na casa do professor. Certamente, ela é mais uma tarefa para nós, coordenadores de polos: transformar a UAB do município na casa do professor. Como fazer? Qual a ideia? Por que a casa do professor? - porque dentro daquela estrutura, onde o município estaria investindo, comprando equipamentos, pagando aluguel ou compartilhando o espaço

<sup>110</sup> Termo utilizado amplamente nos discursos da UAB.

<sup>111</sup> Entrevista com Fernando Haddad e Ronaldo Mota para o Correio Brasiliense em 03 de julho de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo\\_motahaddad.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_motahaddad.pdf)>. Acesso em 16/08/08.

<sup>112</sup> MEC quer "limpar a pauta" das demandas para EAD, entrevista com Carlos Eduardo Bielschowsky para a AbraEAD. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/noticias.asp?cod=4>>. Acesso em 17/12/08.

com escola. Que o MEC, também, estava investindo doando computadores, doando livros, ligando internet para nós, que esse espaço deveria muito bem aproveitado: em horários ociosos, que não estivéssemos atendendo os acadêmicos do nosso curso, deveriam ser usados para a casa do professor. Que é a casa do professor? Nada mais é do que um espaço onde acontecem as formações continuadas dos nossos professores, onde há uma discussão sobre a educação no nosso município, onde nós sabemos preparar os nossos professores, por exemplo, para o uso das tecnologias. Nós temos disponíveis uns 50 a 100 computadores, por que não qualificar toda a rede? Então, diante dessa ideia, [...] nós tivemos a felicidade de o governo que assumiu, o prefeito e a secretária, incorporarem essa ideia, e nós conseguimos, estamos implantando.<sup>113</sup>

Nessa casa - ou casas, porque elas devem ser multiplicadas e estruturadas em todos os polos da UAB - o professor encontraria novas bibliotecas<sup>114</sup>, ferramentas de informação e de comunicação (de última geração) para apoiarem seus investimentos em formação continuada, além de outras atividades que possam ser desenvolvidas nesse espaço e que sejam de interesse dos municípios e dos professores.

Olhando de modo menos crítico, poder-se-ia dizer que essa tentativa de assegurar, aos professores, certo cuidado oficial com sua formação continuada é algo importante e que já foi, inclusive, alvo de luta da própria categoria docente e suas instituições profissionais (sindicatos, associações etc.). Contudo, é preciso, parece-me, investir, mais atentamente, na análise desse discurso. Lembro, conforme destaquei no tópico anterior, que a pressão está para que, em todos os níveis sociais, se prepare os indivíduos a partir de características que os vincule às novas exigências assinaladas pelo trabalho imaterial. Penso que a UAB se mostra como uma dessas experiências; ela desponta e é proclamada como uma esperança positiva e inovadora para fabricar um novo tipo de professor: moderno, flexível e ativo. Na condição que a UAB/EaD instituiu, a concepção de formação de professores foi expandida para além de suas fronteiras tradicionais.

Portanto, antes de qualquer coisa, gostaria de sugerir que o uso da noção de Casa nos discursos da UAB pode ser pensado como uma estratégia discursiva de captura e governo de sujeitos docentes. Neste caso, há que se questionar por que casa e não lugar, espaço ou ambiente? Certamente, porque casa é algo muito mais facilmente convincente e mexe com sentimentos e desejos, pois lembra, de

<sup>113</sup> *Consolidação da EAD é prioridade do governo federal* Entrevista com Carlos Eduardo Bielschowsky em 16 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=16672>>. Acesso em 15/10/08.

<sup>114</sup> O MEC investiu no ano de 2008 28 milhões em livros; em 2009 mais 30 milhões (informação verbal adquirida no I Encontro Regional UAB/RS, realizado na cidade de Pelotas, em 18 de abril de 2009, através da explanação da coordenadora de articulações acadêmicas do DED/CAPES).

imediatamente, para qualquer pessoa, o sentimento de acolhimento, de lar, de segurança, de aconchego, de proteção, de proximidade e de intimidade. Mas por que Casa do Professor? Minha sugestão é de que essa aliança simboliza a associação entre o familiar e o político. O político é trazido para o familiar como estratégia para capturar os futuros professores e convencê-los a jogar o jogo dos discursos da EaD. Parece bastante atrativo para o futuro professor saber, desde sua formação inicial, que poderá contar ao longo da vida, com uma casa para lhe dar proteção.

Por outro lado, a expressão Casa do Professor carrega, consigo, um sentido fundamental que é atribuído, atualmente, à ideia de formação dos seres humanos, um tipo de formação que exige complementação e atuação permanente. Parece-me que essa concepção de formação está vinculada a outra expressão muito mais comum e latente que tem se destacado entre nós, fortalecida, inicialmente, na Europa por volta dos anos 1960 e que se tem se expandido pelo mundo ocidental através das políticas neoliberais: a de formação ao longo da vida (ALHEIT & DAUSIEN, 2006; SITOIE, 2006; RODRIGUES, 2008; POPKEWITZ, 1999; 2009). A concepção de formação ao longo da vida expressa a nova racionalidade que se impõe à vida social para amarrá-la, estratégica e planejadamente, aos imperativos de governo do indivíduo flexível. Ela é um dos mecanismos utilizado para capturar as mentes/cérebros/almas de cada ser humano livre e ligá-las às relações sociais neoliberais; atua como uma nova senha que abre as portas para quem deseja viver e tirar proveito das benesses do século XXI. Todos os seres humanos e comunidades de seres humanos são considerados eternos aprendentes inacabados e, nessa formação, "a individualidade é tomada como algo que se aprende" (Popkewitz, 2009) na continuidade da vida, tendo em vista a perspectiva de constante inovação<sup>115</sup> instituída, principalmente, pelas mudanças tecnológicas.

No campo das ações políticas, a formação ao longo da vida torna-se, cada vez mais, "uma dimensão estratégica e funcional; é a ela que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas" (ALHEIT & DAUSIEN, 2006:177). Mas é preciso atentar para o fato de que essa concepção de formação

---

<sup>115</sup> Seria interessante observar ou discutir o que significa inovação na sociedade atual - essa é uma questão que parece silenciada em seu significado no campo da formação. Para as relações de mercado, ela é bastante clara e objetiva. Um representante (gerente de marketing no Brasil) da empresa 3M (multinacional) explicou, em janeiro de 2010, em uma entrevista para o programa *Globo News*, que inovação é, atualmente, o ponto central para as relações de competitividade no mercado de serviços. Quando perguntado sobre o que era inovação, ele respondeu que um produto é considerado inovador quanto é, positivamente, aceito no mercado e repercute em grandes negócios e lucros e, quando isso não acontece, a produção é apenas considerada uma invenção.

ao longo da vida é resultado ou efeito de um importante deslocamento no princípio que gera controle e governo das subjetividades no interior das relações neoliberais. Este deslocamento envolve a passagem da centralidade na produção de subjetividades dóceis (obedientes e disciplinadas), próprias da sociedade disciplinar (Foucault, 1999), para a centralidade na produção de subjetividades flexíveis<sup>116</sup> (responsáveis, abertas, ativas), que seguem os padrões de uma nova forma de individualismo próprio dessa sociedade da informação e da comunicação. É importante, parece-me, distinguir algumas características que estabelecem a diferença entre subjetividades dóceis e flexíveis, pois essa diferença tensiona e produz as atuais formas de governo da formação do professor. Trago, para isso, um fragmento do texto *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle* de VEIGA-NETO (2008:15). Nas linhas que se seguem, o pesquisador resume, de modo claro, algumas dessas diferenças.

Um sujeito dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que se submete a elas por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna.

Acredito que é na corrente desse fenômeno e das relações de poder com as quais está implicado que a concepção de uma formação sempre incompleta e de um sujeito empreendedor de si mesmo pôde proliferar e ser fortalecida.

A produção do sujeito dócil exigiu o aparecimento ou fortalecimento de uma maquinaria de poder que se voltou, segundo Foucault (1999:141), para um tipo específico de individualidade: celular, por ser repartida espacialmente; orgânica, pela codificação das atividades; genética, pela combinação do tempo; combinatória, pela combinação de forças. A formação dessa individualidade incluiu, entre outras coisas, a constituição e a organização de uma série de instituições de confinamento no interior das quais os sujeitos foram submetidos a estratégias de poder que envolveram três instrumentos básicos: vigilância contínua e permanente sobre os corpos; a ampliação de um conjunto de normas de comportamento, atitude e ações e a valorização de mecanismos de exame que habilitavam o sujeito dócil para a

---

<sup>116</sup> Faço esta relação seguindo pistas de Veiga-Neto (2008) e Moraes e Veiga-Neto (2008)

ação. Assim, vigilância, norma e exame, combinados em instituições, funcionavam como "recurso para o bom adestramento" (Foucault, 1999:143); eram o "freio" disciplinador dentro do qual cada corpo recebia uma individualidade. A arquitetura disciplinar foi organizada para

Permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (idem:144).

A escola, o hospital, o quartel e a fábrica faziam parte dessa grande maquinaria e cumpriam cada qual seu papel de "dar" aos indivíduos condutas específicas (profissional, médica, escolar). Nessas instituições, os sujeitos eram distribuídos em um constante movimento de formação, no qual nunca paravam de recomeçar da escola à caserna, da caserna à fábrica; ou seja,

...os indivíduos passam por distintos espaços de confinamento e quadriculamento, e deles saem de maneira linear, sendo por eles formados em distintos e progressivos episódios temporais. Esse processo implica, sempre, o recomeço do zero, quando do ingresso do indivíduo numa dada instituição, bem como uma quitação aparente quando do egresso dessa mesma instituição (MORAES e VEIGA-NETO, 2008:8).

O diploma é um bom exemplo dessa condição imposta pelas bases disciplinares; ele é a prova mais concreta de que o indivíduo passou por todos os rituais de formação e cumpriu os requisitos exigidos pela instituição e, até pouco tempo atrás, servia como o marcador mais importante de uma identidade fixa e acabada<sup>117</sup> e de um sujeito pronto para enfrentar uma carreira profissional.

Agora, a formação dos sujeitos flexíveis tende a obedecer à outra lógica de organização, eles foram envolvidos numa rede de formação sem fim, caótica, múltipla, aberta; nesta rede, "nunca se termina nada (a empresa, a formação, o serviço)" (DELEUZE, 1992:221). A formação torna-se uma trajetória que não visa a um ponto de chegada, a um fim único, mas a um percurso inconstante, indefinido e marcado pelo reconhecimento de que nunca se está, completamente, pronto para nada. Entrar nesse fluxo, assim como continuar nele, é responsabilidade de cada um

---

<sup>117</sup> Ter um diploma era símbolo de status social, perseverança, vitória e sucesso. Geralmente, isso era representado pela sua apresentação como um troféu nas paredes das casas ou dos locais de trabalho. Atualmente, em função das novas formas de vida, o diploma pode ser sinal de apenas o começo do processo de investimento do sujeito no que tange a um projeto de vida, inacabado e incerto. Os interessados em ter sucesso precisam acumular muitos diplomas, certificados e atestados. Assim, a parede, vitrine do sucesso alcançado, parece ter sido substituída pelo *Curriculum Vitae* ou Currículo Lattes, símbolos atuais do sujeito inacabado e investidor em si mesmo.

e de seu investimento individual. A tensão que se estabelece entre a subjetividade velha (dócil) e a nova (flexível) desloca e desestabiliza a concepção tradicional de ser humano com a qual estávamos acostumados a tratar. Percebe-se que a produção desse novo sujeito flexível vai, aos poucos, se instaurando, moldando e exigindo novos meios de formação. Aos poucos, a antiga estrutura, arquitetural e fechada vai dando espaço para mecanismos virtuais, abertos, dinâmicos, dispersos e difusos. As próprias instâncias de formação como as universidades, por exemplo, tendem a se desassociar de seus mega-conglomerados fixados em espaços de grande excelência quanto à disposição geográfica. Pouco a pouco, as universidades vão se tornando, também, abertas e dispersas, funcionando virtualmente e se expandindo em diferentes lugares.

Essa racionalidade vem se impondo, interpelando e atravessando as ações e as reflexões políticas no campo da formação docente e os princípios que conduzem contribuem para fazer do professor, em sua mais profunda individualidade, um lugar de ação e intervenção. A forma com que apresentam as possibilidades para a formação de professores (inovação, flexibilidade, liberdade, democratização) dificulta a percepção de uma série de características e imperativos que qualificam a formação para uma ação determinada de poder e governo das condutas. O que está em jogo, como venho comentando, é a produção de uma nova "cidadania com habilidades relevantes para uma economia global" (Popkewitz, 2004<sub>a</sub>:113), que precisa incluir a todos. A concepção de formação ao longo da vida e a Casa do Professor parecem expressar de modo forte essa tendência atual. Elas colocam em xeque a concepção tradicional de formação disciplinar, linear, fixa e acabada, porque essa concepção não serve mais para formar as novas condutas exigidas: ativas, abertas, expansivas, desejantes e demandantes.

A Casa do Professor conclama para a fabricação do professor como um tipo de ser humano ativo, envolvido com as atuais novidades e transformações. Nessa condição, penso que o que caracteriza o tipo de sujeito reivindicado pela UAB/EaD pode ser comparado às características atribuídas, atualmente, a uma máquina. Pensemos da seguinte forma: quando se compra um computador, por exemplo, ele chega ao usuário com uma determinada estrutura eletrônica (*hardware*) e de programas (*softwares*) que permitem seu uso para fins diversos. Ao longo do tempo (cada vez mais curto), parte dessa parafernália precisa ser trocada, ampliada, inovada ou reciclada, pois outras novidades vão sendo produzidas e aqueles

complementos básicos começam a não ser mais compatíveis com as necessidades do usuário. Com o professor parece acontecer algo semelhante. Segundo a perspectiva da UAB/EaD, ele precisa estar, sempre, em situação de atualização e complementação, buscando novas formas de acompanhar as necessidades dos seus usuários (escolas, alunos, mercado de trabalho) e de si mesmo enquanto sujeito de ação. A imagem da Casa do Professor reorienta a perspectiva da formação, colocando-a num patamar sempre inacabado, instável e dinâmico, para o qual o professor precisa estar sempre voltado, sob pena de ficar, assim como as máquinas, obsoleto para sua profissão e ação social. Neste caso, a formação inicial, via EaD, é apenas uma parte do ciclo de formação pelo qual o professor deverá passar ao longo de sua vida.

De acordo com esses indicativos, parece-me que os discursos da UAB/EaD seguem princípios que se aproximam dos moldes empresariais. De certa maneira esses discursos se movimentam, tendo como foco central o objetivo de fabricar um tipo de consumidor, o consumidor de formação ao longo da vida. O futuro professor ativo deve ser um sujeito consumidor ou caçador de formação constante; ele já começa a ser produzido, durante a sua formação básica, com o objetivo de se transformar em um sujeito que age com liberdade e autonomia, importantes competências para se tornar esse tipo de bom consumidor.

Carlos Bielschowsky, salienta que,

Qualquer curso de educação à distância, seja no Ensino Superior ou técnico, vai, obrigatoriamente, trazer para o aluno essa possibilidade de criar de maneira mais independente o seu conhecimento. Essa característica é interessante, pois estamos em uma sociedade que não admite mais apenas formar o estudante na graduação ou no técnico. Temos que oferecer a esse aluno a possibilidade de ser um estudante para toda a vida, porque as profissões se redefinem. Estamos num momento quase assustador do ponto de vista da quantidade de informação e de conhecimento que são adquiridos a cada momento. Mas é necessário ter vários elementos para possibilitar essa transição. O material didático da educação à distância tem que ter uma linguagem dialógica para oferecer ao aluno essa possibilidade de ir conquistando essa autonomia<sup>118</sup>.

Esse sujeito que aparece nos discursos da UAB como aluno autônomo e flexível não deve se contentar apenas com aquilo que os currículos das universidades oferecem. Desde sua formação básica como aluno de EaD, ele é visto como um ser humano ativo que procura, que vai atrás, que pesquisa, que participa e interagem em atividades com seus colegas, tutores e professores.

---

<sup>118</sup> Entrevista intitulada *MEC quer limpar a pauta das demandas para EAD*. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/noticias.asp?cod=4>>. Acesso em: 17/12/08.

Basicamente, pelo viés desses discursos, os professores devem ser sujeitos de "atitude", envolvidos em trabalho de equipe, motivados, responsáveis (Lawn,2001) e com habilidades para resolver problemas (POPKEWITZ, 1999, 2001, 2004<sub>a</sub>). Na base desse pensamento está o conceito de aprendizagem como fenômeno pessoal e que acarreta melhorias sociais promovendo a formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo da vida e, também, de sujeitos capazes de intervir no mundo em que vivem.

O deslocamento que se observa na perspectiva da formação ao longo da vida priorizada pela UAB é muito parecido com aquele que Popkewitz (1999:125) observa acerca das teorias construtivistas nos EUA. Para ele, há uma mudança do "indivíduo definido como tendo um conjunto particular de competências, habilidades e conhecimento [...] para o indivíduo que corporifica capacidades e disposições pragmáticas" e auto-governadas. Assim, a principal tarefa da formação docente deve ser a de capacitar, continuamente, o professor para disposições que exigem auto-confiança, auto-disciplina, auto-atualização, auto-responsabilidade e a disposição para aprender sempre (POPKEWITZ, 1999). Talvez esse fator explique as denúncias e as críticas atuais que alguns pesquisadores e associações vêm fazendo sobre o funcionamento da EaD no Brasil.

Para pesquisadores como Barreto (s/d, 2002, 2003, 2004, 2006), Scheibe (2006) e Belloni (2002), as atuais políticas de formação vêm levando à perda da qualidade na formação docente. Através de diferentes perspectivas, as reclamações, basicamente, destinam-se a chamar a atenção para o fato de que essas políticas estão sendo levadas a dar centralidade para uma perspectiva técnica e instrumental da formação. Não discordo dessas questões, mas gostaria de salientar que a perspectiva da auto-formação é a questão mais profunda, pois ela parece estar encapsulando as formas de pensar a formação. Creio que se o sujeito é visto como alguém que maneja sua própria aprendizagem, então criar meios propícios para que ele faça esse movimento é uma nova estratégia de governo. Observo que a tendência mais importante para a formação, não só no caso da UAB/EaD, é voltar-se para como o sujeito aprende, em que ambiente, com que técnicas, com que equipamentos, sob que orientação, e não para o que ele aprende em termos de conteúdos, saberes e conhecimentos. Parece-me que a questão que se destaca é a de que aquilo que o sujeito deve aprender pode ser conseguido se essas condições

forem bem organizadas, equipadas, gerenciadas e dinâmicas. Aliás, nesses termos, tempo é o que não falta, pois o professor agora tem uma vida inteira para aprender.

Sob esse ponto de vista, a Casa do Professor pode ser compreendida como um espaço empreendedor, capaz de criar e manter essa conduta docente. Mas, sobretudo, o que é mais significativo é que essa noção de casa contribui para manter o reconhecimento dos professores sobre a incompletude de sua conduta frente às flutuações e mutações das inovações tecnológicas. Esse reconhecimento fortalece e justifica a necessidade da Casa do Professor e de suas intenções para dirigir e propor complementação a essa conduta ao longo dos tempos. O que parece se desenrolar é a condução, seguindo Popkewitz (2009:74), de "um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura", neste caso, uma ação planejada e objetivada pelas esperanças e promessas dos discursos da UAB/EAD.

Assim, nesse processo, nessa trama que enreda a individualidade dos professores nos discursos da UAB/EaD, destacam-se, a meu ver, duas situações fundamentais para sua formação: endividamento e credenciamento. De um lado, o sujeito ativo e candidato a aprendente ao longo da vida da Casa do Professor é um sujeito que emerge desde sua formação básica como um indivíduo comprometido para o resto de sua vida profissional com uma dívida impagável com formação continuada. São sujeitos endividados (nos termos de Deleuze, 1992) que, constantemente, serão controlados e governados (através de avaliações, relatórios e estatísticas) pelo empenho que realizarem para ficarem em dia com esse pagamento que é parcelado ao longo dos anos. Os riscos do não pagamento podem ser perigosos. Desde agora, parece-me que os professores foram responsabilizados pelo progresso, pela transformação e pela ampliação de suas ações e deles será cobrada, mais intensamente, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de cada uma dessas ações. Na mesma medida, os professores poderão ser cobrados, também, pelos resultados desse investimento em termos de desempenho dos alunos e transformação da Educação Básica. Certamente, os professores já carregam, há muito tempo, o estigma do mal-estar das escolas, mas ainda pareciam existir dúvidas sobre as condições que faziam com que o professor não correspondesse às expectativas de melhorar a educação, a culpa poderia ser dos professores, da sua formação, das políticas de Estado ou das escolas. Contudo, parece-me que, com esse novo arranjo da formação, tudo converge para a

responsabilidade do professor, que, voltado sempre para sua formação, deve "construir o melhor sistema educativo do mundo" (LAW, 2001:129). Minha dúvida é se os sistemas de formação e os próprios professores aguentarão o peso dessa responsabilidade.

Penso, além disso, que não é qualquer sujeito que pode ser o professor ativo da UAB, pois que há um limite para essa condição. Apenas alguns sujeitos serão habilitados para essa ação. O professor ativo que a UAB quer, assim como acontece com a sua formação inicial, precisará de uma senha de acesso<sup>119</sup> que garanta o credenciamento e o controle do seu investimento em formação continuada. As palavras de Carlos Eduardo Bielschowsky parecem apontar para esse caminho:

Grande parte dos esforços do MEC está centrada no desenvolvimento da escola pública brasileira. E é nesse contexto que a UAB atua. O projeto pretende oferecer formação inicial e continuada em todas as áreas do conhecimento para todos os professores de escola pública. O objetivo é construir uma rede, em que cada profissional da área de ensino público do país recebe uma **carteirinha** e, ainda, o direito de se inscrever em qualquer dos cursos oferecidos pela UAB.<sup>120</sup>

A Casa do Professor parece resumir-se, neste sentido, à casa de alguns professores, aqueles habilitados com a carteirinha da UAB para consumir seus produtos. Portanto, o discurso de mais liberdade e autonomia do futuro professor, que é reivindicado pelos discursos da UAB/EaD, reverte-se para práticas de mais controle e mais governo, visto que atrelam os professores em situações que os prendem em racionalidades, práticas e ações; ao invés de os soltarem, de os libertarem e de lhes darem autonomia.

A individualidade do professor, presa à Casa do Professor, funciona como um instrumento de poder e governo que diferencia, ordena e divide quem é, e quem não é, o professor prudente, empreendedor e consumidor de formação ao longo da vida. O professor com a carteirinha da Casa do Professor é o professor ativo, flexível e capacitado para transformar a si mesmo e a Educação Básica. Ele deve ser, pela leitura que faço dos discursos da UAB/EaD, um investidor constante em formação, um hábil manipulador de instrumentos e equipamentos tecnológicos e um competente surfista das praias virtuais; principalmente, um indivíduo que tem

<sup>119</sup> No Ambiente de Aprendizagem Virtual, sistema de aprendizagem da EaD, o aluno é autorizado a participar das atividades a partir de uma senha registrada nesse espaço. Ao entrar e se conectar, todas as suas ações são registradas e se pode acompanhar tudo que ele fizer: se realiza as tarefas, em que horário entrou e saiu do sistema, o que fez ou não etc.

<sup>120</sup> Consolidação da EaD é prioridade do Governo *Federal*, entrevista com Carlos Eduardo Bielschowsky, publicada em 16/09/08. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia.jsp?materia=16672>>. Acesso em: 15/10/08.

condições de transformar essas habilidades em instrumentos pedagógicos modernos e atualizados. Mas o professor que não possui essa carteirinha é o professor tradicional, desatualizado, resistente às mudanças e preso a uma identidade nacional. Portanto, é o professor que representa perigo e ameaça às possibilidades de mudanças e transformações da educação e da formação. Além disso, em tempos de compromissos e parcerias globalizadas politicamente, é o tipo de professor que coloca em risco as possibilidades do país para competir, globalmente, dentro dos padrões educacionais estabelecidos. De acordo com Hélio Chaves,

Não se trata, assim, só da tecnologia. Precisamos ter uma visão sistêmica das necessidades para a melhoria da qualidade e atingir as metas em educação. Nesse sentido, é importante a qualificação dos professores, levar energia para as escolas, e outros aspectos. E para a realização dessas propostas, conta-se, agora, com um financiamento mais substantivo com o Fundeb, que possibilitará tudo isso. Assim, nossas escolas serão levadas a um patamar de qualidade internacional. Esse é o objetivo do presidente e o afirmou quando disse que nossas escolas terão um patamar de qualidade semelhante ao dos países mais desenvolvidos do mundo.<sup>121</sup>

Diante dessas argumentações, parece-me interessante lembrar Bauman (1999:94):

Todo mundo pode ser lançado na moda do consumo; todo mundo pode desejar ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece. Mas nem todo mundo pode ser um consumidor. Desejar não basta; para tornar o desejo realmente desejável e assim extrair prazer do desejo, deve-se ter uma esperança racional de chegar mais perto do objeto desejado. Essa esperança, racionalmente alimentada por alguns, é fútil para muitos. Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos têm os meios de ser optantes.

Assim, haverá sempre alguns consumidores frustrados, e esses tipos de sujeitos não são desejados por serem inúteis social e economicamente. No linguajar atual, alguns serão conectados, pelo menos no tempo em que conseguirem permanecer no jogo, mas outros serão desconectados e farão de tudo para reconquistar o acesso.

Resta saber quais são as implicações desse movimento para a formação docente e se estamos preparados para continuar a assumi-la dessa forma. Políticas são demandas que buscam modificar ou transformar as pessoas às quais se dirigem e, embora não definam o que acontece em uma determinada realidade, como vem salientando Ball, elas criam um campo de possibilidades que as inclui e as interpela

---

<sup>121</sup> *Tecnologias educacionais no PDE em várias ações*. Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br>>. Acesso em 09/12/2008.

com um conjunto de discursos e significados que fecham as possibilidades no interior de suas fronteiras. Gatti e Barreto (2009:116) advertem, através dos dados sobre EaD que observaram durante a pesquisa *Professores do Brasil: impasses e desafios*, que

A grande inquietação da comunidade de educadores, diante desse quadro, é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida, ainda, de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágil os processos de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la.

Minha intenção não é de refutar a UAB/EaD, sua expansão e necessidade. Nada seria mais inapropriado neste momento, visto que não se pode negar que a modernização tecnológica é, cada vez mais, ampliada e a produção de novas tecnologias cresce a olhos vistos. Isso significa que a relação entre educação e tecnologia é inevitável, não no sentido de ser natural, mas de ser compreendida, nesta época, como necessária e importante, política e socialmente. Todavia, acredito que, como educadores e pesquisadores, temos uma tarefa ético-política, a de determinar qual é o principal perigo (Foucault, 1990:256) desse movimento que cerca a formação docente. Como já dizia Apple (1995:170), "devemos estar seguros de que o futuro que ela [nova tecnologia] promete para nossos estudantes é real, não fictício. [...] É mais do que importante que perguntemos se a onda em que embarcamos está indo na direção certa. A viagem de retorno pode ser longa", mas eu diria que não impossível!

---

Os seres humanos, a propósito,  
Estão, frequentemente, iludidos com relação à liberdade.  
Sendo o anseio da liberdade um dos mais sublimes que se possa ter,  
É, igualmente, sublime a ilusão que lhe corresponde.

KAFKA, 1993

---

## **ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS PARA TRANSFORMAR OS FUTUROS**

### **PROFESSORES: O GOVERNO DAS SUBJETIVIDADES**

Nesse novo regime do *self* ativamente responsável, os indivíduos devem cumprir suas obrigações públicas não através de suas relações de dependência e obrigações de uns para com os outros, mas buscando a satisfação própria numa variedade de domínios ou "comunidades" micro-morais - família, local de trabalho, escola, clube, vizinhança. Conseqüentemente, o problema é encontrar os meios pelos quais os indivíduos possam se tornar responsáveis por suas escolhas para si próprios e para aqueles a quem devem obediência, através da adaptação a um estilo de vida em conformidade com regras amplamente disseminadas, mas que dependem de cálculos e estratégias políticas para suas razões ou para suas técnicas (ROSE, 1996:23).

Se, nos textos anteriores, tratei da forma política do governo das condutas docentes, ou seja, de discursos produzidos com intenções de transformar, ordenar, governar e controlar a formação docente de modo amplo e geral, agora, detenho-me noutro nível da tecnologia de governo, o governo da conduta das subjetividades num caso específico de formação.

Desde que comecei a trabalhar com EaD, algo sempre me preocupou: os alunos, como se vêem, como pensam e como se constituem nesses espaços. Mesmo antes de me interessar por este estudo, quando trabalhava como tutora num curso de pedagogia e visitava os polos, eu me deparava com alunos que pareciam angustiados. Naqueles momentos, os alunos reclamavam, prioritariamente, de falta de tempo, de comunicação e de aulas presenciais. Esse curso com o qual trabalhei se constituía como uma alternativa à formação docente, não apenas com o uso de novas tecnologias, mas trazendo, também, uma proposta de modificação do currículo, da distribuição do conhecimento, da compreensão da aprendizagem e da organização pedagógica, apresentando-se como um curso que tinha por base a perspectiva da educação popular. Eu pensava que aqueles desconfortos que os alunos vinham sentindo eram apenas uma das conseqüências dessa experiência e da forma como o curso estava sendo articulado e implementado. No entanto, hoje, quando passei a escutar os alunos do CLMD, verifiquei que as coisas não são muito diferentes. Quando se vai aos polos, pelo menos naqueles que tive oportunidade de visitar, ou quando se percorre os fóruns disponíveis no ambiente do curso, o que se observa são alunos famintos por comunicação, respostas e momentos de interação com os tutores, professores e coordenadores de curso. Parece-me que, em todos os

espaços que esses alunos se movimentam em busca de atenção, urge por acontecer nada mais do que um apelo: - quem pode me ajudar?

No caso dos alunos com os quais trabalhei, a sensação de abandono, de solidão, de desmotivação e de estresse são alguns dos sentimentos que impulsionam o (auto) governo das subjetividades. Nas primeiras reuniões que tive com eles para a coleta de dados, fiquei, muitas vezes, constrangida, porque parecia que esperavam de mim alguma resposta para suas angústias. Por essa razão, vi-me, imediatamente, e por variadas vezes ao longo do estudo, responsável por esclarecer a eles meu papel de pesquisadora e explicar que eu, assim como eles, tinha muitas dúvidas acerca dessas condições que se apresentavam e isso, inclusive, era uma questão que me instigava a realizar a pesquisa.

Somente depois que comecei a trabalhar com os dados e comecei a refletir sobre eles, de acordo com o referencial teórico e com os próprios estudos que já estava realizando com os documentos oficiais, é que compreendi que essas angústias eram relativas à transição que representa a passagem da formação presencial para a formação à distância como um fenômeno importante das transformações contemporâneas. Não é fácil, parece-me, reconhecer que as coisas estão diferentes e que novas condições se impõem para as subjetividades quando se dá centralidade a outra modalidade de formação de modo tão brusco, como me parece ter acontecido com a EaD no Brasil. Até pouco tempo, a referência de Formação Superior era o ensino presencial: o campus universitário, o quadriculamento no qual se distribuía as salas de aula, os laboratórios, os gabinetes administrativos, as salas de professores; a distribuição e organização das disciplinas no tempo e no espaço; a interação com os colegas no pátio na hora dos intervalos; a biblioteca e a relação face a face com os professores. Enfim, tudo ali, organizado e estruturado num tempo e num espaço determinado pela burocracia administrativa e pedagógica. Ir para a Universidade e estar na Universidade eram uma rotina que se tinha que cumprir por longos anos, mas, realmente, se ia para lá (de carro, de ônibus, a pé, sozinho ou com colegas) e se ficava por lá durante a maior parte das atividades acadêmicas. Claro que havia tarefas caseiras como leituras, estudos e trabalhos, mas elas ocupavam menos tempo da vida de cada um.

Com a EaD, parece que a maioria desse cenário está se desmanchando e se invertendo: os alunos já não vão para a Universidade, mas para polos onde a imagem reduzida de Universidade chega sintetizada num telão ou plasmada nas

vídeo-aulas; as tarefas acadêmicas estão mais centralizadas em outros espaços, principalmente, na casa e no trabalho dos alunos; as salas de aulas são virtuais e a interação entre aluno e professor é bastante reduzida. Nessa nova configuração, os alunos são compreendidos como empresários de si próprios (Rose, 2001:45), como sujeitos dotados de nova autonomia e liberdade, assumindo, assim, novos compromissos que lhes impõem novas condições de conduta.

Certamente, essas novas condições que se apresentam são fundamentais para produzir novas sensações e ansiedades porque elas colidem com representações e imagens anteriores que se construíram sobre o Ensino Superior, a Universidade e a formação de professores. Contudo, esses novos sentimentos parecem não ser vistos como problemas maiores; ao contrário, são tomados como um desafio ao eu contemporâneo. Esse eu que aprendeu, ao longo da trajetória capitalista que sempre pode ser melhor do que era antes, bastando que invista sempre e cada vez mais em si mesmo. A crença nesse eu, sempre possível de triunfar, parece comprometer as capacidades de se perceber "que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder" (DIAZ, 1999:17).

No caso da formação de professores que ocorre no Curso de Licenciatura em Matemática, a constituição da subjetividade da conduta do futuro professor é fruto de todo um processo, de uma gramática de conduta, implementada pela relação institucional e fortalecida pela crença que os próprios alunos possuem, sobre si mesmos, como sujeitos de autonomia e liberdade. Eles acham que suas escolhas e seus fracassos têm um fundo de natureza própria, como algo que vem do interior mais profundo de suas subjetividades livres e autônomas. Essa associação entre os planos do CLMD e as crenças dos futuros professores facilita que, no curso de Matemática à Distância, dentro dos planos feitos sob medida, com limites e possibilidades normativas e prescritivas, as relações se estabeleçam e os sujeitos se percebam como *experts* de si mesmos (Rose, 1996) como engenheiros criativos e produtivos de suas condutas subjetivas.

Contudo, é necessário observar que o que acontece é uma relação de negociação de interesses, embora desigual e não de uma dominação que distorce, reprime, mistifica e domina de modo vertical. Talvez, como sugere Burchell (1996), se configure como uma nova forma de responsabilização que movimenta o que ele

chama, seguindo Jacques Donzelot, de procedimentos de implicação contratual<sup>122</sup>, "correspondente às novas formas pelas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem"<sup>123</sup> (BURCHELL, 1996:7). O efeito que se obtém, a partir desta relação, não é conseguido através da violência física ou forçada a ferro e a fogo; ao contrário, é uma ação conseguida pela "persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela [essa relação] nos oferece" (ROSE, 1999:42). Ou seja, nesse tipo de relação, os sujeitos são levados a entrarem numa espécie de aliança entre seus interesses pessoais, objetivos, ambições, escolhas e os interesses e objetivos que as instituições estabelecem. A relação que se configura nessa interação é a da imanência entre governo, modos de subjetivação e (auto) governo.

Defendo que a formação à distância, via CLMD, como qualquer tecnologia de governo da conduta fornece, dentro dos limites que estabelece com a EaD, meios e estratégias arquiteturas, pedagógicas, administrativas, financeiras, técnicas, instrumentais e legais que tentam regular e influenciar a conduta dos futuros professores. Com essa tentativa, vão instituindo novas práticas de subjetivação com intenções de programar suas subjetividades para a livre escolha, condição, esta, necessária para atingir eficiência, competição e mérito individual (GENTILI, s/d). Trabalhando através das subjetividades, o CLMD associa cada um a um novo regime de significados e práticas e estimula as subjetividades a se conduzirem com base nesse mesmo regime. Quero dizer que, ao entrar no curso, o aluno não, apenas, está fazendo uma simples escolha por formação docente, mas, sobretudo, está entrando em um regime complexo instituído por uma tecnologia da subjetividade; ou seja, por uma tecnologia, previamente, calculada e planejada para agir sobre ele, para constituí-lo como pessoa; esperançosa de que ele aja sobre si mesmo para se transformar em um professor de Matemática flexível e responsável por si mesmo. Resumindo, ao optar pela EaD como modalidade de formação, os futuros professores escolhem, também, uma nova ferramenta de produção de suas

---

<sup>122</sup> "Uma forma característica do relacionamento que se tem desenvolvido em todos esses novos sistemas práticos é o que Jacques Donzelot (1991b) denominou procedimentos de "implicação contratual". Esta envolve o "oferecimento", a indivíduos e coletividades, de envolvimento ativo nas ações para resolverem tipos de questões, até agora, mantidas sob a responsabilidade de departamentos governamentais autorizados. No entanto, o preço a pagar por esse envolvimento é o dever de assumirem responsabilidade por essas atividades, tanto por sua execução, quanto, naturalmente, pelos resultados obtidos, e assim fazendo são levados a se conduzirem de acordo com o modelo de ação adequado (ou aprovado)" (BURCHELL, 1996:7). (Minha Tradução)

<sup>123</sup> Minha tradução

subjetividades. Não qualquer ferramenta, mas uma ferramenta composta por concepções, critérios de juízo e valor, normas de controle e avaliação destinadas a medirem e fazerem funcionar essa tal subjetividade. Esse é um preço a ser pago pela crença na liberdade de escolha; não há escolha livre, embora a EaD possa confundir isso, mas regulada.

Se for verdade que a produção dos sujeitos está associada às racionalidades políticas de um tempo histórico, então vale lembrar que as formas de regulação e governo das subjetividades, também, se dirigem àquele tipo de sujeito que mencionei anteriormente: o *prosumer* (produtor/consumidor, ativo, flexível e auto-governado). A maneira como a sociedade molda as subjetividades está relacionada ao fato de que cada sujeito deve desempenhar esse papel em todos os níveis de articulações e relações contemporâneas. Como essas exigências de conduta, somente, podem ser desempenhadas, individualmente, pelo sujeito de escolhas, pelo sujeito responsável por si mesmo, pelo sujeito de gostos e desejos, pelo sujeito de auto-governo, então estamos, parece-me, em vias de presenciar, cada vez mais, a tendência de se articular a formação dos sujeitos a um hiper individualismo. Nesta perspectiva, alguns aspectos que percebi, no CLMD, me levam a pensar que a EaD é um instrumento capaz de levar, mais rapidamente, a subjetividade do professor por esse caminho.

A seguir, apresento o curso de Licenciatura em Matemática à Distância (CLMD), seus objetivos, concepções e intenções; na sequência, trago para problematização alguns discursos que circulam neste curso com o objetivo de mostrá-los como mais uma tecnologia de governo da formação docente.

## DO CLMD: DESEJO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO<sup>124</sup> PARA A CONDUTA DOCENTE

O Curso de Licenciatura em Matemática à Distância (CLMD) germinou no interior do curso de Licenciatura em Matemática presencial, que é um curso tradicional da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Incentivados pela pró-reitora<sup>125</sup> de graduação da época (2003/2004), um grupo de professores deste curso reuniu-se para discutir, pensar e organizar um projeto de curso via EaD<sup>126</sup> com objetivos de concorrer ao edital do Programa Pro-Licenciatura (ProLic)<sup>127</sup>, oferecido pelo MEC. A preparação do projeto exigiu,

...viagens de visita a outras instituições que estavam em processo de oferecer cursos à distância ou que já ofereciam, a fim de analisar e discutir seus projetos pedagógicos específicos e conhecer a estrutura de trabalho. Com essas análises, surgiram as discussões sobre a forma de capacitação dos envolvidos no processo, incluindo professores, tutores, alunos e até os secretários. [...] Muitas reuniões foram realizadas, muitos contra-argumentos foram necessários para analisar o que pode ser feito à distância e como as tecnologias podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem à distância. Todo o trabalho de conscientização foi difícil e, ainda hoje, são necessárias muitas discussões, pois a capacitação é contínua e as tecnologias são desafiadoras. Tudo tem que ser, apropriadamente, analisado e configurado para o sucesso da execução<sup>128</sup>.

Em abril de 2004, o curso foi aprovado pelo Conselho Universitário, mas, segundo um dos professores do grupo que participou da organização do projeto, essa aprovação se deu com muita resistência, desconfiança e pouco interesse por parte dos membros do Conselho - a aprovação foi possível com apenas um voto de diferença. Com esse projeto, a UFPel foi, então, credenciada pelo MEC a oferecer cursos na modalidade EaD.

<sup>124</sup> Expressão literal retirada da página 31 do projeto do curso (Licenciatura em Matemática à Distância Universidade Aberta do Brasil) apresentado ao MEC em 2006.

<sup>125</sup> Anne Moor, professora do curso de Letras e que já havia ensaiado algumas experiências de ensino de inglês à distância em um projeto de extensão da Universidade.

<sup>126</sup> Conforme projeto do CLMD: chamada pública MEC/SEED – n. 01/2004 – Pró-Licenciatura primeira fase.

<sup>127</sup> Conforme explicação do MEC, "O Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial que é desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais, objetivando atender professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio de sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legalmente exigida para a função. O Programa terá como cerne a oferta de cursos de licenciatura a serem realizados na modalidade de Educação à Distância (EAD). Os cursos serão criados por IES públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que tenham notória e comprovada competência instalada para tal, em estreita cooperação com a coordenação do Pró-Licenciatura. O Pró-Licenciatura terá característica de programa de referência, sua estrutura e concepção básica devem apresentar flexibilidade a fim de possibilitar seu aproveitamento tanto em outras regiões geográficas como em outras áreas do conhecimento. A Secretaria de Educação do Estado ou do Município, ou órgão equivalente, não só participará da operacionalização dos cursos, mas também terá responsabilidade sobre aspectos administrativos do Programa". Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_an3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf)>. Acesso em: 22/02/10.

<sup>128</sup> *Curso de Licenciatura em Matemática à Distância: um relato de experiência*, de Dandolini, Souza, Hirdes, Rocha e Rosa Junior. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a47\\_21237.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a47_21237.pdf)>. Acesso em: 02/01/10.

Hoje, a UFPel, além do curso de Matemática, conta com mais quatro cursos funcionando via EaD: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Letras com habilitação para o Espanhol e um curso de Especialização em Gestão de Polos. Observa-se que a modalidade à distância vem ganhando, cada vez mais, espaço na Universidade e, no mesmo ritmo, uma nova estrutura administrativa e organizacional, também, vem sendo constituída para atender a demanda gerada pela oferta de novos cursos nessa modalidade. A coordenação geral da UAB está centralizada na Pró-Reitoria de Graduação e a própria pró-reitora desempenha essa função, assessorada por mais três pessoas: administrador geral, apoio pedagógico e administrativo. Os novos professores concursados diretamente para UAB foram assentados como membros dessa Pró-reitoria e os que resolveram deixar seus departamentos para trabalhar com a EaD também o foram. Cada curso mantém uma estrutura própria constituída de um coordenador, secretário, colegiado, professores, tutores e laboratório de informática; uma equipe técnica, com cinco profissionais<sup>129</sup>, que é compartilhada por todos os cursos.

Uma das grandes novidades nesse novo formato administrativo, é o Centro de Educação à Distância (CEAD), uma unidade acadêmica criada, oficialmente, na UFPel para sustentar a EaD. A sede do CEAD está localizada no centro da cidade, num prédio alugado pela UFPel. Neste prédio, funcionam a parte administrativa do Centro, o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cursos, estes, ligados, diretamente, ao CEAD, diferentemente dos de Matemática e Letras, que fazem parte ainda dos departamentos dos cursos presenciais. Mas parece que o plano da coordenação da UAB da UFPel é de que todos os cursos de EaD passem a funcionar no CEAD. Conforme o texto que consta na página online do CEAD<sup>130</sup>, esse Centro é formado por uma equipe multidisciplinar e cabe a essa unidade:

- a coordenação, co-orientação e co-execução de atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão na área da EaD no âmbito da UFPel;
- prestar suporte e assessoria sobre EaD;
- promover capacitação técnica e científica dos profissionais que atuam com a EaD;

---

<sup>129</sup> Um Técnico de TI, Um técnicos de laboratório de informática, Um designer, Um editor de vídeo e operador dos sistemas de web e videoconferência.

<sup>130</sup> <<http://cead.ufpel.edu.br/cead.php>>. Acesso em: 11/02/10.

- sugerir políticas tecnológicas institucionais para o bom desempenho da EaD.

No entanto, conforme a minha observação considero que, nesse novo formato, a relação entre a coordenação geral da UAB, os cursos à distância e o CEAD, é algo, ainda, não muito claro.

### **O CLMD e suas intenções:**

Descrevi um pouco dessa relação da UFPel com a EaD para mostrar que se o CLMD foi o precursor do processo de EaD na UFPel, hoje ele foi encapsulado por uma estrutura na qual representa, apenas, uma parte da rede que movimenta a EaD na instituição.

A partir daqui, me detenho a descrever e apresentar algumas características do CLMD enquanto um curso que deseja ser inovador na formação de professores de Matemática, ou ser "um novo modelo de formação", de acordo com o projeto do curso.

A sede do CLMD está localizada no centro da cidade de Pelotas em prédio antigo da UFPel que foi adaptado para o funcionamento do curso. Em termos de arquitetura, o prédio é pouco condizente com a imagem que se tem de um ambiente constituído para se movimentar através das novas tecnologias: é velho, e a organização e distribuição interna das salas e laboratórios parecem estar em condições precárias de funcionamento.

Pode-se dizer que esse curso de Matemática à distância foi desenvolvido, até o presente momento, a partir de dois Programas do MEC: Pró-Licenciatura mais conhecido por Prolic (1 e 2) e o UAB (1 e 2).

Inicialmente, com o ProLic 1, foram ofertadas, no processo seletivo de 2005, 40 vagas para cada um dos três polos situados em três municípios que fizeram parceria com a UFPel: Jaguarão, Turuçu e Canguçu. Desta primeira fase, formaram-se, neste ano de 2010, os primeiros professores de Matemática através da modalidade à distância pela UFPel. A outra etapa do Pró-Licenciatura (ProLic 2) foi uma parceria entre a UFPel e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) com o objetivo de direcionar o curso à formação continuada de professores em serviço. Nessa fase, foram ofertadas 25 vagas para 13<sup>131</sup> polos municipais; destes, 5 estiveram sob a

---

<sup>131</sup> UFPel: Caçapava do Sul, Camaquã, Rosário do Sul, Santana da Boa Vista e São José do Norte.

gestão da UFPel. O outro momento foi caracterizado pela aprovação do Projeto do Curso de Matemática à Distância no edital do Programa UAB em 2006. Essa etapa se desdobrou em dois momentos e, para cada polo, foram oferecidas 50 vagas. Um dos projetos dessa fase foi o projeto conhecido por UAB 1, com os seguintes polos: Arroio dos Ratos, Cachoeira do Sul, Camargo, Herval, Restinga Seca, São Francisco, Seberi e Videira/SC. Outro momento ficou conhecido por UAB 2, envolvendo os municípios de Cruz Alta, Ibaiti/PR, Itaqui, Jaquirana, Balneário Pinhal, Santa Vitória do Palmar e Santana da Boa Vista<sup>132</sup>. Atualmente, está sendo discutida a fase UAB 3, pois, segundo a coordenação do curso, já existem 21 solicitações para novas ofertas do curso (algumas de polos que já tem o curso e de outros que pretendem criar esse curso).

O Curso de Matemática à Distância é dirigido para a formação de professores que devem atuar na segunda fase do nível de escolarização Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, conta com um coordenador próprio, um secretário administrativo, 4 professores efetivados a partir do último concurso da UAB<sup>133</sup>, 22 professores pesquisadores do quadro da UFPel<sup>134</sup> e 9 professores pesquisadores contratados<sup>135</sup> além de 69 tutores (39 presenciais e 30 à distância) e 476 alunos<sup>136</sup>.

O principal objetivo do curso<sup>137</sup> é ser um mecanismo capaz de contribuir para a qualificação dos processos de escolarização no que tange à área dos conhecimentos matemáticos para a formação docente. Entre as justificativas encontradas na proposta do curso para essa necessidade de transformação, pode-se observar:

- as avaliações de desempenho realizadas no Brasil que mostram que a área da Matemática é a mais problemática entre aquelas que constituem o currículo de formação da Educação Básica no Brasil;
- o reconhecimento de que a expansão do Ensino Superior é lenta e insuficiente para dar conta do fosso entre oferta e demandas por Ensino Superior;

---

UCS: Bento Gonçalves, Canela, Caxias do Sul, Guaporé, São Sebastião do Caí, Terra de Arreia, Vacaria e Veranópolis.

<sup>132</sup> Ver mapa de distribuição geográfica dos polos da UAB 1 e 2 no anexo de número 2 na página 184.

<sup>133</sup> Não possuem bolsa UAB, mas alguns estão pleiteando visto que consideram a possibilidade de serem pesquisadores também.

<sup>134</sup> Com bolsa de pesquisa UAB.

<sup>135</sup> Apenas com a Bolsa de pesquisa da UAB.

<sup>136</sup> Dados contabilizados pela coordenação do CLMD no segundo semestre de 2009.

<sup>137</sup> De acordo com o projeto enviado ao MEC.

- a carência de professores de Matemática nas escolas;
- a necessidade de complementação da formação para aqueles professores que atuam nas escolas, mas não possuem Formação Superior em Matemática;
- a necessidade de romper com a lógica tradicional de ensino de Matemática: presencial, linear, esquemática, conteudista e presa a processos avaliativos que privilegiam a mensuração quantitativa de conhecimentos e habilidades.

Conforme o projeto do curso, a EaD é vista com um dispositivo de superação desses problemas e aponta as novas tecnologias como tendo um potencial favorável para se produzirem novas formas de aprendizagem para a formação docente, porque

as tecnologias de informação e os recursos da teleinformática propiciam, cada vez mais, a criação de ferramentas para os ambientes de editoração de cursos de Matemática de qualidade, motivadores, atrativos, interativos, cooperativos, de comunicação síncrona e assíncrona rápida e de baixo custo.<sup>138</sup>

Segundo essa perspectiva, as novas tecnologias, além serem ferramentas importantes nessa atualidade, constituem-se, ainda, como um ambiente amigável, que promove ampla interação entre alunos e professores, capacita para autonomia da aprendizagem e possibilita a reutilização de conteúdos e recursos existentes em mídia digital em qualquer tempo e espaço. A esperança é de que, com essa nova modalidade de formação, seja possível alcançar um novo modelo de professor cujas características principais podem ser definidas em três aspectos principais: educador, pesquisador e agente social. Para que isso aconteça, o curso conclama para um perfil de egresso que seja capaz de<sup>139</sup>:

- a. Dominar o conhecimento matemático específico e não trivial, tendo consciência do modo de produção próprio desta ciência - origens, processo de criação, inserção cultural – tendo, também, conhecimento de suas aplicações em outras áreas.
- b. Perceber a importância do domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias à Matemática para o exercício pleno da cidadania, entendendo o conhecimento dessa ciência, no Nível Básico, como fundamental para compreensão do mundo onde vivemos, tanto em seus aspectos naturais quanto nos sociais e tecnológicos.
- c. Ter maturidade para utilizar, adequadamente, ou perceber o significado da precisão dedutiva num processo de demonstração, assim como para empregar procedimentos indutivos ou analógicos na

<sup>138</sup> *Licenciatura em Matemática à Distância: Universidade Aberta do Brasil*. Projeto de curso enviado ao MEC, abril de 2006, página 25.

<sup>139</sup> *Licenciatura em Matemática à Distância: Universidade Aberta do Brasil* Projeto de curso enviado ao MEC, abril de 2006, página 27.

criação matemática, entendida como uma atividade de resolução de problemas, tanto na sua relação pessoal com a ciência Matemática, quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem.

d. Compreender as características peculiares a cada um dos raciocínios típicos da Matemática: o raciocínio lógico-algébrico, o combinatório e o geométrico.

e. Trabalhar de forma integrada com os professores da sua área e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua Escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os seus alunos, possuindo uma visão abrangente do papel social do educador.

f. Dominar a forma lógica característica do pensamento matemático e conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as potencialidades de raciocínio em cada faixa etária. Capacidade de, por um lado, favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos e, por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos seus alunos em relação à Matemática.

g. Ter conhecimento e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificados de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e de cada turma particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa de Matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada.

h. Procurar rotas alternativas de ação para levar seus alunos a se desenvolverem plenamente com base nos resultados de suas avaliações, sendo, assim, motivador e visando ao desenvolvimento da autonomia no seu aluno.

i. Atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas sócio-culturais dos seus alunos.

j. Perceber novos paradigmas nos processos educativos, onde o professor não é a fonte mais importante de informação, mas aquele capaz de se relacionar com seu aluno e construir, com ele, novos conhecimentos.

k. Desenvolver pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender Matemática;

l. Pautar sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais, sempre com a visão de seu importante papel social como educador.

m. Contribuir para a (re)construção de sua escola - melhorar o projeto político-pedagógico levando em consideração a qualidade de ensino, a cultura local, a inclusão digital, o papel da escola como formador de cidadãos e o papel da escola na comunidade onde está inserida.

É importante esclarecer que o Curso de Matemática não é um curso organizado para funcionar totalmente à distância, mas um curso que deve conter momentos também presenciais. Os momentos presenciais<sup>140</sup>, conforme o projeto do curso, pressupõem a presença de professores e tutores nos polos em determinados momentos: no início do semestre, com professores das disciplinas para orientação sobre o processo de estudo; no final de cada semestre, para avaliação das disciplinas; e um encontro mensal dos tutores à distância com seus alunos (UFPel, 2006:74). Como foi várias vezes salientado por um professor e proponente do projeto do curso, a formação é à distância da UFPel, mas deve ser presencial no polo<sup>141</sup>.

A estrutura curricular é, basicamente, disciplinar, constituindo-se de disciplinas elementares que tratam do que os professores chamam de conteúdos da

<sup>140</sup> Momento presenciais são exigências, antes de tudo, da própria UAB para que os cursos sejam aprovados pelo MEC.

<sup>141</sup> De acordo com informação reiterada, pelo do professor 1, durante a entrevista.

Matemática Básica e de disciplinas ditas avançadas, aquelas que, segundo alguns professores<sup>142</sup>, tratam de conhecimento mais complexo e que exigem, por da parte dos alunos um nível maior de compreensão, envolvimento e abstração; também um conjunto de disciplinas da área da educação, como por exemplo, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Seminário Integrador etc. Ao final do curso, os alunos precisam apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC) e o desenvolvimento desse estudo ocorre em duas disciplinas específicas: Trabalho de Conclusão de Curso I, no 7º semestre, e Trabalho de conclusão de Curso II, no 8º semestre.

Quanto ao sistema operacional tecnológico de aprendizagem, a opção foi pelo uso do Sistema *Moodle* como ferramenta básica. Na perspectiva dos formuladores do projeto, o curso segue uma "filosofia de aprendizagem especial [...], uma pedagogia social construcionista" característica do Sistema *Moodle* (UFPEl, 2006:80). Por essa razão,

...o ambiente virtual de aprendizagem (plataforma) que o Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UFPEl utilizará é imprescindível. Qualquer plataforma que não contemple a facilidade de comunicação síncrona utilizando elementos simbólicos e de estruturas de matemática seria por demais restritiva à concepção de EaD que norteia nosso curso. O desenho e desenvolvimento do Moodle são guiados por uma filosofia de aprendizagem especial, um modo de pensar sobre o qual são encontradas referências, em poucas palavras, como uma "pedagogia social construcionista". Além dos aspectos pedagógicos, a adoção do Moodle para o Curso de Licenciatura em Matemática à Distância se justifica por sua possibilidade única, entre as opções livres, de tratamento de linguagem matemática no ambiente. Através de "filtros" *Tex* e de *Álgebra*, podem ser inseridas fórmulas matemáticas tanto nas páginas web como em outros sistemas de comunicação do ambiente. Também é importante frisar a possibilidade de alterações no código fonte do ambiente, por se tratar de software livre, política GNU, o que dá à instituição uma autonomia incomparável aos sistemas pertencentes a apenas uma instituição. O número de ferramentas disponíveis no ambiente é incomparavelmente mais abrangente, preciso e eficaz que a maioria dos ambientes disponíveis. A inclusão de sistema de busca interno, de monitoramento com gráficos completos de navegação, inclusão do *messenger* no ambiente, bem como sintetizador de voz, *player* de vídeo próprio no navegador, *links* dinâmicos, páginas construídas colaborativamente pela comunidade aprendente, entre outros.

A sala de aula é o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), que funciona dentro do Moodle. Neste espaço, estão disponíveis as disciplinas do curso, as atividades a serem realizadas, os fóruns de discussão das disciplinas, os fóruns gerais (destinados a avisos, trocas de idéias e reclamações), os *chats* (salas de conversação), os conteúdos das disciplinas, as aulas gravadas (vídeo-aulas) e os espaços para mensagens eletrônicas.

---

<sup>142</sup> Professores do curso que foram entrevistados nesta pesquisa.

Como os alunos e os professores não ocupam a mesma posição no tempo e no espaço, estão afastados geograficamente e, em grande parte, temporalmente<sup>143</sup>, o trabalho pedagógico pressupõe um sistema de formação articulado entre a Universidade e os Polos municipais. Durante a primeira fase de execução do ProLic1, a estrutura tecnológica para ensino à distância ainda era muito incipiente. As aulas, por exemplo, eram mais presenciais, os professores precisavam se deslocar quinzenalmente, aos sábados, até os polos, para ministrá-las. Atualmente, com os novos recursos, principalmente os advindos do Programa UAB, o curso cresceu e a realidade é outra, mais tecnológica em termos de interação com os professores e com o conhecimento, e mais à distância que a fase anterior.

Para que a sala de aula virtual tenha êxito, o projeto do curso prevê toda uma infra-estrutura de apoio para que o aluno possa complementar seus estudos:

- polos municipais equipados com computadores compatíveis com as necessidades do curso, acesso à Internet rápida, telão, gravadora de CD e DVD, *webcam*, microfones, videocassete e DVD, televisor 29, impressoras, fax e telefone etc.;
- tutores selecionados e gerenciados pelas Universidades e com disponibilidade de 20 horas semanais para estarem presentes nos pólos e auxiliarem os alunos;
- coordenador de polo, preferencialmente, um professor da rede de ensino disponibilizado pelas prefeituras para gerenciar as ações locais;
- sistema de gerenciamento acadêmico integrado e funcionando através do AVA;
- laboratório de ensino de matemática na sede e nos pólos, constituído de materiais concretos adquiridos no mercado ou desenvolvidos pelos professores pesquisadores do CLMD;
- biblioteca nos pólos com acervo de pelo menos 200 exemplares, vídeos, etc;
- biblioteca virtual<sup>144</sup>;
- material didático constituído de apostilas produzidas para cada disciplina, textos e vídeos;
- vídeo-aulas com conteúdos das disciplinas e disponíveis no AVA para consulta e cópia;
- web-conferência, com data e hora marcadas e realizada, em tempo real, pelos professores ministrantes das disciplinas.

---

<sup>143</sup> Digo em grande parte porque no momento das Web-conferências e nos momentos presenciais nos polos, os professores e alunos estão em conexão ao mesmo tempo.

<sup>144</sup> Atualmente desativada.

O que apresentei acima é parte daquilo que foi idealizado, pensado e considerado importante para a formação de professores de Matemática à Distância. Mas o que desejo mostrar, a seguir, são os efeitos produtivos desse plano político desenhado para as subjetividades dos futuros professores; ou seja, aquilo que está, agora, sendo colocado em andamento.

## SUBJETIVIDADES FLEXÍVEIS E A PRIORIDADE À AUTO-RESPONSABILIDADE

...porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar (CASTELLS, 2003:227).

Uma condição significativa para as subjetividades no CLMD é a questão da conduta auto-responsável. Tomar para si mesmos essa responsabilidade tem sido um trabalho não muito fácil para os futuros professores de Matemática. Eles se vêem, como se diz no ditado popular, "como minhocas na cinza", soltos, desorientados, perdidos, mas tentando sobreviver, o máximo que puderem, num clima em que não encontram referências e muito menos respostas para suas angústias. Cito abaixo alguns exemplos do que os alunos pensam sobre isso,

Tem um problema muito ruim que é o fato dessas mudanças, mudar de um semestre pro outro toda a estrutura do curso. Por exemplo, tinha um semestre que tu fazia uma disciplina por vez... Daí, mudou e a gente só ficou sabendo no outro semestre. Eles dizem, mas vocês sabem como é um curso universitário, não dá para ser assim... A gente sabe, mais ou menos, porque a EaD veio para resolver alguns problemas do presencial. É para alunos que trabalham, sem condições e sem tempo... A gente não sabe muito bem como isso é... Então, alguns entraram, acreditando que as coisas seriam diferentes, né? Aí, veio cinco cadeiras de uma vez. Aí, quem não tiver organizado e se adaptar, que nem a colega tava falando, não aguenta. Já teve um monte de colega que já desistiu porque tu sofre aquele impacto. Agora, por último, fizeram a tarefa *online*; deu um monte de problema; muita gente não conseguiu mandar; explicaram mal. Tem muita mudança que parece improvisado, sem pensar, testar. Apenas jogam e saia o que sair, isso é o que parece. Na minha opinião, tinha que ter um grupo que fizesse esse trabalho antes e, também, consultasse os alunos. Isso é horrível, tu fica estressado, angustiada, pô... e os colegas desistindo e a solidão. Eu to vendo que têm várias pessoas com os mesmos problemas (se fosse só eu, aí eu me... Sei lá!), a impressão que dá é que a gente tá solto (aluno 1).

As disciplinas poderiam ser mais distantes; ou seja, o calendário está nos sobrecarregando de tarefas, provas e muitas disciplinas ao mesmo tempo e está difícil de estudar e se sair bem nelas, pois as dificuldades são inúmeras e o tempo muito pouco para cumpri-las (aluna 13).

...aconteceu segunda feira na prova, que a mulher disse que não precisava das fórmulas para fazer a prova e tinha combinado isso com a gente, é demais... A gente estudou sem se preocupar em decorar fórmulas... Na hora precisava das fórmulas (aluna 4).

Cheguei... Tava todo mundo louco, que é isso? Aí, a gente se negou a fazer a prova,... -Não vamos fazer! Aí, quando ela viu que a coisa esquentou, acabou dando uma ou duas fórmulas que cairiam na prova e a gente fez. Aí, novamente, a coisa do estresse antes da prova; quando se vai fazer, já se está "a mil". Não basta que fazer prova já é uma coisa... Se fica num nervosismo... Ainda, se tem que resolver esses probleminhas. Mas isso não é novidade porque a gente tem que estar sempre pedindo, se pedir atendem, parece que não enxergam... a gente tem que pedir - olha a gente precisa de aula, a gente não tá conseguindo aprender isso sozinha, mas se não pedir não sai... como tem gente que não pede!... A (10), por exemplo, é encabulada não pede... Aí, ela deixa de ganhar uma coisa que tem direito. Mas parece esmola, a gente tem que estar sempre envolvida em tudo (aluna 2).

Na outra ponta, os professores, responsáveis pela oferta de condições de formação, ouvem dos alunos as reclamações, leem as mensagens de descontentamento nos fóruns, sabem que suas práticas devem ser diferentes, mas sentem-se, também, amarrados, sem saber como lidar com a situação na EaD. Alguns, como as professoras 2 e 3, se preocupam com os alunos e a transmissão dos conteúdos:

...outra dificuldade que a gente tem, também: a gente pede para que eles se manifestem no fórum, que coloquem as dúvidas lá, mas, às vezes, não tem pergunta. Não sei se é porque pensam que a gente não vai compreender o que eles querem, se não gostam de se expor quando é uma coisa mais elementar, se é vergonha de dizer esse tipo de coisa. Mas eu me esforço para chegar ao máximo para que eles possam compreender o que eu faço. Eu fico imaginando quando preparo a aula, e tento antecipar as dúvidas que acho que teriam. Outra questão é que, a web que acontece uma vez por semana... Vamos supor assim: a gente consegue dividir em 4 encontros e, aí vai ter um prova, tipo 7h ou 7h e 30 horas de explicação, porque cada web tá durando 1 ou 2 horas, para que eles possam ter a prova (professora 3).

A tecnologia no geral funciona mais para transmitir o conteúdo. A gente tenta... Que usem os fóruns, mas claro, acho que não é suficiente. A gente também não está preparada para isso... Pouco se sabe como usar possibilidades que o próprio Moodle oferece. Precisa ser mais estudado sobre o uso das ferramentas porque os alunos precisam disso para que ele possa desenvolver autonomia e liberdade de estudo durante o curso. A gente percebe que tem esse problema, mas não sei se os outros professores pensam nisso, não vejo que isso seja uma questão fundamental para o curso (professora 2).

Outros apontam questões mais estruturais e técnicas do curso como problema, por exemplo, a questão de que o trabalho da maioria dos professores e tutores que atuam no curso é uma segunda atividade. Ou seja, a EaD é a segunda prioridade em suas atuações profissionais, o que dificulta a organização frequente de aulas presenciais e reuniões amplas onde todos possam estar presentes para discussões e organizações pedagógicas. Quanto às questões técnicas, diz o professor 4:

...a gente precisa de mídia, duplicar, fazer cópias e precisa mandar pelo correio (que não é problema). Mídia (CDs. DVDs), a gente até comprou algumas, mas a Web que se grava, segunda, terça e quarta e quinta e mais o sábado, são 5 webs multiplicado por 23, olha quantas são por semana, por mês, por ano... Ainda tem que editar e a gente só tem um rapaz que faz isso.. A gente acabou priorizando as vídeos-aula que são questões conceituais, conteúdo, teóricas e as Webs a gente acabou não dando mais prioridade. Nem profissional para editar, cortar e organizar o vídeo temos mais. Não temos mais mídias suficientes também. A gente solicitou a compra de uma duplicadora de CD e DVD, faz 100 cópias por hora, só que até esse momento não chegou ainda. Têm todas essas questões que são questões técnicas e não pedagógicas...

Já para o professor 1, as coisas são mais amplas e envolvem questões que dizem respeito, por exemplo, a posição do curso na Universidade (não há muito interesse ainda pela EaD), o pensamento tradicional sobre o ensino de Matemática, as resistências à EaD, a falta de experiências com a modalidade de EaD, o fato de alguns terem se envolvido com a EaD mais pela bolsa do que por interesse no curso, etc. Para esse professor, essas condições contribuem, fortemente, para o que está acontecendo, atualmente, no CLMD. Segundo ele:

...as discussões sobre currículo de Matemática, praticamente, não aconteceram [...] Prevaleceu a apresentação de conteúdos prontos, isso impossibilita que os alunos pensem sobre o assunto, percebam algumas relações, questionem o currículo. Basicamente, é apresentação de conteúdos prontos, as disciplinas de matemática todas foram, assim, pelo caminho do bacharelado e não da formação de professores. [...] Queríamos um curso diferente porque a gente tinha uma oportunidade única para fazer isso. Coisa que é impossível no presencial onde prevalece um conjunto de pessoas, que são maioria, e que tem uma ideia de um curso do tipo bacharelado. São pessoas que não mudam de pensamento e acham que tem que ser sempre tudo igual como era há 30 a 40 anos. É difícil mudar essa visão da Matemática para formar cientistas. A gente discutia isso no projeto, mas era um embate também. Eu penso que o que tem sido feito é um absurdo... Um gasto de recurso e tempo totalmente inútil. Acabou ficando o mesmo currículo, se tu olhares, os dois cursos são, basicamente, o mesmo conteúdo e o mesmo curso. No início, eram poucas pessoas interessadas, pressão para começar, para a produção de material, para a organização do corpo docente, concursos, escolha de tutores, organização da estrutura, gestão, inexperiência quanto ao desempenho à distância, todos vinham do presencial e havia, principalmente, divergências de concepções [...] Não é uma coisa simples e fácil, é complexo mudar! Ficou, simplesmente, uma adaptação, talvez, piorada do presencial. (professor 1)

Esse quadro que os alunos e os professores pintam e descrevem como algo desordenado, cheio de problemas e fragilizado, poderia me levar a concluir muitas coisas, entre elas que o curso de Matemática à Distância é fraco, que não atinge seus objetivos, que não é eficaz etc, mas esse não é o caso. Portanto, gostaria de desviar desse caminho, que não é da minha competência e pegar o atalho para uma discussão que fica obscurecida nessas colocações de alunos e professores – a prioridade de desenvolvimento da conduta auto-responsável.

Nessa nova experiência de formação, que está direcionada a formação do professor flexível e de atitude, os alunos e, também, os professores, vivem um momento muito específico no qual o velho ainda persiste, mas o novo insiste em se tornar dominante. Os rituais de passagem que despontam dessa relação, ainda muito rústica, incerta e experimental, parecem causar medo, desconfiança e insegurança, como mostram as falas dos alunos citadas no início desta seção.

Alguns, inclusive, não resistem ao impacto que essa relação causa e desistem<sup>145</sup>, condição que pode ser verificada no CLMD pelos atuais índices de evasão que beiram a 50% das matrículas<sup>146</sup>.

Esse impasse entre o velho e o novo é mais do que uma simples questão de substituição do presencial para a distância. O que se estabelece é uma associação entre o velho e o novo, em que novo toma posição central, mas o velho não deve ser excluído totalmente, visto que garante as bases para que o novo ganhe terreno e se fortaleça. Essa relação, me parece, confunde os atores que vivenciam o processo. A concepção do professor 1, de que o currículo do curso se manteve exatamente como o do curso presencial, é um bom exemplo de como essa associação não é evidente. Diante desse fato, lembrei-me de Foucault quando diz que,

por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total. (FOUCAULT, arqueologia, p. 125)

O que quero salientar é que, embora possa parecer, para alguns professores, que as coisas possam continuar iguais e tranquilas como eram antes, não é isso que os dados me disseram. O que professores e alunos não veem é que a mudança de uma modalidade de formação (do presencial à distância), a implementação e o uso de novas tecnologias, já trazem, consigo, novas condições pedagógicas para as condutas, tanto de professores quanto dos alunos. A impossibilidade de perceber isso se deve, basicamente, ao fato de que os modos de ver e conceber as coisas (aquilo que é evidente) "não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar" (LARROSA, 2002:83). Olha-se para as coisas a partir de um conjunto de modos, conceitos, significados, e representações que nos fazem ver de uma maneira determinada: nosso olhar, inclusive naquilo que parece evidente, é bem menos livre do que pensamos (idem).

Os currículos ditos tradicionais e a formação presencial, ensinaram-nos a pensar e olhar, por longos tempos, a formação de uma forma determinada: neutra, disciplinar, serial, linear, hierárquica e com centralidade nos meios de comunicação

---

<sup>145</sup> A evasão é uma das preocupações mais latentes nos cursos do Programa UAB; acredito que é uma questão bastante importante e que merece atenção e reflexão.

<sup>146</sup> Ver anexo de número 3 na página 185..

impressos. Essa é nossa herança moderna de formação educacional, para a qual o conhecimento era totalizável e adicionável; ela fornece boa parte do repertório discursivo e não discursivo que orientam muitos dos olhares que pensam, atuam e decidem a formação docente. Ainda em certo aspecto, essa força da tradição faz com que alguns olhem para a formação como algo que se resolve tecnicamente; ou seja, qual a melhor forma de transmitir um conhecimento dado e inquestionável, como os matemáticos, por exemplo. Pouco se pergunta por que a Matemática ganhou centralidade nos currículos escolares. Para Garcia (s/d, s/p),

Uma resposta é pensarmos que os processos mentais e as competências que essas disciplinas instituem são a expressão mais fiel e próxima de um tipo de racionalidade que foi consolidada como superior na Idade Moderna: a racionalidade científica. Assim, quanto mais abstratos e objetivos forem determinados conteúdos e disciplinas, maior valor e legitimidade têm esses saberes nos currículos escolares. E maiores parcelas ocupam dos espaços e dos tempos curriculares.

Assim, sendo reconhecido com algo inquestionável ao longo dos tempos, como esse exemplo da Matemática, basta que se reúna uma série de procedimentos, técnicas e ações para fazer com que os conhecimentos e os saberes, tradicionalmente destinados a formação docente, funcionem. Essa concepção tradicional de educação, que envolve a própria Matemática como conhecimento educacional, construiu uma tradição de pensamento que parece resistir, sobremaneira, a muitas das propostas de transformação - progressistas, libertadoras, críticas e, também, as pós-críticas - embora, em termos teóricos, o pensamento crítico e pós-crítico venha chamando a atenção para a relação entre currículo, saber, identidade e poder.

Mas a EaD, entendo, vem convergindo para um maior sucesso, ela age dentro da tradição e constrange as subjetividades em suas crenças e comportamentos. Com a implementação do uso das novas tecnologias na formação do professor de Matemática, o currículo<sup>147</sup> tradicional e suas práticas vão, aos poucos e lentamente, sendo desarranjados, desordenados e, novamente, reorganizados sob novos interesses e condições; isso acontece de modo muito sutil, pelas brechas, pelas fragilidades e pelos vazios que permanecem, mesmo com a

---

<sup>147</sup> Entendo o currículo em sua forma ampla, como o conjunto de todas as experiências que a educação institucional proporciona aos estudantes (Silva, 1996). O currículo é, antes de tudo, uma fabricação social, caracterizada por um processo social de concorrência entre diferentes interesses que objetivam produzir conhecimentos sociais e culturalmente válidos (Silva, 2003). O currículo é um local de conflito e disputa para se definirem aspectos da cultura considerados mais ou menos importantes, certos ou errados, bons ou ruins, normais ou anormais, para a socialização dos indivíduos.

EaD. Alunos e professores, presos à concepção tradicional de formação presencial, não percebem que estão sendo levados, silenciosamente, a agirem, pensarem e se controlarem conforme novas condições sociais e culturais, e estão ajudando a inventar outra tradição de pensamento e ação. Os resultados dessa ignorância frente ao que acontece têm levado a sentimentos de impotência, desconfiança e desmotivação, quase sempre, sendo compreendidos como simples despreparo dos professores, má gestão, desqualificação da formação e falta de interesse dos alunos. Mas, como adverte BAUMAN (2009:682),

[Em um] cenário de ignorância, é fácil sentir-se perdido e sem esperança, e é, ainda, mais fácil sentir-se perdido e privado de esperança quando não se tem capacidade de compreender aquilo que acontece. [...] A ignorância leva à paralisia da vontade. Quem não sabe o que guarda no depósito, não tem como calcular os riscos.

Se observarmos mais atentamente, é possível verificar que, para que as novas práticas acontecessem, não foi necessária uma ruptura brusca na ordem da gramática dos saberes e conhecimento e nem imposição ou violência. A dinâmica da engenharia que se concretiza, a construção do projeto do curso, o uso das tecnologias, a organização das atividades, os instrumentos utilizados, as condições de avaliação, os novos agentes da formação (professor pesquisador, professor conteudista, tutores), as formas de interação e a distância entre sujeitos estão, aos poucos, imprimindo novos significados, novas práticas, novos discursos e novas relações pedagógicas e técnicas. Através dessas ações, vai-se constituindo uma seletividade acerca daquilo que os agentes pensam, veem e sugerem para a formação de professores (Popkewitz, 2001), embora isso não esteja evidente ainda para todos.

No interior dessas condições, desses atravessamentos entre o tradicional e o moderno que se apresentam com a EaD no CLMD, a centralidade numa nova conduta auto-responsável vagueia silenciosamente, como se fosse natural e necessária. Nos discursos que são proclamados pelas vozes que constituem o curso, a prioridade à auto-responsabilidade pode ser observada em enunciados como os que dizem que na EaD o aluno tem que ser mais autônomo, tem que ter espírito de iniciativa, precisa saber distribuir seu tempo, criar condições de estudo, regular suas atividades, aproveitar o tempo, pesquisar etc. Vejamos alguns exemplos:

É importante lembrar que em um curso a distância se espera do aluno um espírito investigador bastante acentuado, a fim de que ele mesmo possa buscar suas próprias respostas (projeto do curso p.17).

**DICAS DE ESTUDO:**

Considerando que nos cursos EAD, o aluno escolhe a melhor forma, tempo e espaço para estudar, nossa intenção é disponibilizar, através deste ambiente virtual, metodologias, conteúdos, exercícios e ferramentas que possam ser facilitadoras da aprendizagem.

Como sugestão, no que diz respeito às dúvidas, pensamos que possa ser útil:

- postagem de dúvidas, via fórum ou mensagem, com antecedência às webs;
- participar do fórum de dúvidas. Note que cada tópico compreenderá um fórum correspondente a um capítulo do conteúdo da apostila;
- assistir as webs e revisões de provas. Bom estudo!

(Texto postado no AVA por uma Professora).

...a Matemática, querendo ou não, não é um curso assim tão simples, exige muito. Não se estuda Matemática indo um dia ou dois por semana no polo. A gente tem uma aula ao vivo que a gente compila as dúvidas dos alunos do AVA e faz essa aula ao vivo para recapitular alguns conceitos, conteúdos e procura fazer alguns exercícios sobre aquelas dúvidas que surgiram no ambiente. Vamos pegar Cálculo como exemplo, o aluno não vai passar se ele for somente por aquela aula da WEB, ele tem que pegar o livro, assistir as vídeo-aulas. E nas visitas que eu fiz aos polos percebi que eles não assistem, eles estão estudando apenas pela Web, não vai funcionar. Ele tem que construir conceitos, aprendê-los para ter uma massa crítica, tem que ter lido o livro, ter estudado em grupo, para ter tido a dúvida. Às vezes ele não tem a dúvida e quer ser aprovado na prova. O aluno à distância tem que ser mais autônomo, cuidar desse processo, administrar sua vida de outra forma, não dá para continuar como era antes de entrar na Universidade. Se ele não tem a dúvida ele não sabe nem o que perguntar, então ele precisa rever. Uma coisa que a gente incentiva bastante nos polos é a ter os grupos de estudos, nem que seja para assistir a vídeo-aula. Quando dizem: - ah, tenho dúvida, eu respondo, posta no ambiente! Entra em contato com o professor tutor. O ensino à distância é bom porque tu faz os teus horários, mas tu tens que fazer teus horários e cumprir eles, ter essa responsabilidade...ir atrás...é um outro tipo de aluno, se ele não se adaptar a isso, vai mal no curso... e isso acaba não acontecendo (Professor 4).

Sob esses aspectos os alunos, compreendidos como ativos e autônomos, são induzidos a se responsabilizarem por seus comportamentos, suas atitudes e suas ações, e nesse movimento eles se tornam, como ensinou Foucault, objetos de si mesmos e investem em estratégias para transformarem seu próprio eu. Toda a estrutura do CLMD, assim como os processos de aprendizagem que ele movimenta, está centrada em instar, na alma dos alunos, essa consciência de auto-responsabilidade e de comprometimento com a importância que isso tem para suas vidas estudantis e profissionais. Cabe, aos futuros professores, toda e qualquer responsabilidade sobre as escolhas que fizerem e, conseqüentemente, sobre os resultados que atingirem. Essa centralidade na conduta auto-responsável é evidente até mesmo na distribuição da carga horária do curso, que deve contabilizar 3040 horas, distribuídas em 256 horas de estudos presenciais, 80 horas de Webs, 864 de estudos autônomos, 480 horas de estudo em grupo, 910 horas de prática de ensino,

300 horas de atividades complementares e 150 horas de memória discente<sup>148</sup>. Boa parte desse planejamento conta com o trabalho individual dos alunos como agentes responsáveis pelo processo de condução de si mesmos.

No entanto, o que fica diluído nessa ideia de auto-responsabilidade é que os futuros professores devem empresariar suas vidas tendo em vista (nada mais, nada menos do que) a capacidade de fazerem boas escolhas e buscar soluções privadas para seus problemas. Nessa nova relação de poder, os futuros professores precisam fazer algo consigo mesmo para responderem a essa pressão pela auto-responsabilidade. Pelas regras do jogo, eles precisam, antes de tudo, se tornar sujeitos auto-responsáveis, reconhecerem-se como sujeitos que agem, autonomamente, para atingir a auto-realização de seus sonhos, neste caso, o sonho de realizar uma Formação Superior.

Não se pode esquecer que, entre nós, nas últimas décadas, construiu-se um discurso acerca da Formação Superior que seduziu e conquistou a sociedade, tornando-se alvo de desejos, como algo pelo qual todos devem lutar em todas as condições sociais. É difícil, na área da educação, em qualquer condição de discussão, que não se fale da importância da expansão, da democratização e da priorização da Formação Superior em larga escala. Também, é muito comum escutar as vozes dos excluídos, desse tipo de formação, que clamam por condições e chamam a atenção para os riscos e problemas que enfrentam por não terem condições de aproveitar as possibilidades da Formação Superior. A construção desse objeto de desejo social produziu uma demanda crescente por Formação Superior e, ao mesmo tempo, a impossibilidade das instituições formadoras em dar conta dessa demanda. A EaD emergiu como a grande saída política brasileira, principalmente, para as camadas mais pobres e desfavorecidas, como mostrei no tópico *Interiorização da formação*. O Ensino Superior ali, quase na porta de casa, foi algo, altamente, significativo para muitos indivíduos.

Trago, novamente, essa discussão para salientar que a possibilidade de Formação Superior, que se diz promotora de autonomia e liberdade, favorece que as subjetividades sejam conduzidas à concepção de auto-responsabilidade mais facilmente. Ter Ensino Superior, e ainda ter autonomia para conduzir o processo de acordo com necessidades particulares é algo que ninguém pode dispensar, ainda

---

<sup>148</sup> Definido como relatórios de estudos do aluno a serem enviados aos professores.

mais quem sequer teria essa possibilidade se não fosse a EaD. Dominar as vontades, limitar os desejos, deixar de lado compromissos assumidos, doar-se ao estudo e as atividades em nome de uma responsabilidade com a formação tornou-se, quase, uma questão de honra para os futuros professores.

Estamos sempre enfrentando dificuldades, a cada disciplina é um obstáculo vencido. Mas a minha maior dificuldade foi ter que me habituar com a ausência do professor na sala de aula. [...] era muito dependente do professor, estava sempre perguntando. Tive que me acostumar com a distância e buscar outras alternativas: MSN, *chat* e me organizar para estudar sozinha. Mas vou confessar que às vezes procuro uma professora que conheço, daqui de uma escola, e peço ajuda...o que eu vou fazer....não tem outro jeito mesmo. Pior seria não ter essa oportunidade, né? (aluna 6).

Sou professora, 40 horas, tenho dois filhos, um já moço [...] e uma menina de 13 anos, e eu já não tenho mais vida em casa, vida social, não tenho mais nada... ou é trabalho ou é o estudo. Aquele tempo que eu não estou trabalhando, to na frente do computador, assistindo uma vídeo-aula, fazendo um trabalho, pesquisando alguma coisa. Então eu já não tenho mais tempo...eu já vareei a madrugada toda, depois de atender a casa, planejar minhas aulas, ai vou fazer as coisas do curso. Eu me divido em pedacinhos, casa, filhos, marido, trabalho, aulas. Mas...a gente tem que abdicar de alguma coisa se quiser ir adiante e melhorar as condições....tu sabe, né? E tem aquela pressão para o professor ter curso superior agora...então, tem que agüentar...(aluna 4)<sup>149</sup>.

...eu também, quando a minha filha chega, se não tô no polo tô no computador fazendo trabalho, aí ela vai dormir e no outro dia ela diz mãeeeeee, eu te amo viu.... eu continuo te amando mãeeeeee, eu tô aqui. Isso vai te pesando, de dá uma sensação de culpa, mas a gente tem que abdicar de alguma coisa se quer melhorar e realizar o sonho. Tive deixar de fazer muita coisa para estar aqui (aluna 2).

Temos que sacrificar um pouco do nosso lazer e tempo que antes passávamos com nossos familiares, mas se é para no nosso crescimento tanto profissional como intelectual, algum dia iremos colher os frutos dessa privação (aluno 8)<sup>150</sup>.

Essa busca por de seres humanos autônomos que persiste entre nós é algo problemático. Certamente, não nasce com a EaD, mas essa modalidade de formação favorece a multiplicação de estratégias de governo que investem, atualmente, no fortalecimento do sentido da existência de seres humanos

<sup>149</sup> Professora séries de iniciais, 39 anos, formação Magistério, começou graduação em Matemática em uma Universidade particular (não terminou por não conseguir sustentar o curso economicamente), é coordenadora pedagógica na escola onde trabalha, tem dois filhos (adulto, 13 anos), reside num município vizinho ao polo, renda familiar até 5 salários mínimos. Razão de escolha do curso: por não ter como manter uma universidade particular, pela exigência de formação superior. Possui computador e Internet há bastante tempo.

<sup>150</sup> 41 anos. Concluiu o Curso de Nível Médio técnico, em 1989, em uma escola privada. Iniciou Ciências Contábeis no IPA. Trabalha 8 horas por dia como bancário, viaja três horas diárias entre ida e volta para o trabalho. Casado, dois filhos (12 e 18 anos), renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos. Escolha do curso: por um curso de EaD, possibilidade de estudar em horário variado; outra opção profissional. Tem computador e Internet discada, adquiridos pelas exigências de estudo.

livres/autônomos e independentes. Na medida em que essa ideia de liberdade<sup>151</sup> perde sua consistência e consciência histórica, é aceita como uma verdade e não como uma programação interessada, as coisas podem andar com mais fluidez.

Volto à questão entre o velho e novo. Antes, os futuros professores eram preparados para seguir um trajeto, linearmente, pré-estabelecido pela instituição para atingir um alvo certo e rigidamente planejado. Agora, com a EaD, eles são guiados tendo em vista suas capacidades para empenhar esforços e desenhar o trajeto durante o processo, conforme suas habilidades individuais. Importam os meios e instrumentos técnicos para que essas habilidades possam se desenvolver e se organizar e não importa a ordem e o trajeto escolhido, como nas práticas anteriores. O importante é que sejam dadas as condições e os meios para que cada sujeito seja capaz de aproveitar as oportunidades, tomar decisões rápidas e, assim, continuar no fluxo. É nesse jogo que os futuros professores estão entrando, é com isso que eles estão se comprometendo. Do que irei apresentar a seguir, vejo que posso, já, argumentar que, ao tomarem como dada a existência desse sujeito autônomo e flexível e capaz de auto-reponsabilidade, nas relações do CLMD, se facilitam e se fortalecem uma forma de empresariar o *self* que se assemelha aos princípios de multiplicação da empresa na alma privada dos indivíduos. Os futuros professores parecem viver suas vidas acadêmicas como gerentes de si mesmos, buscando otimizar, tempo, recursos e lucros como se dependesse, unicamente, deles a implementação racional e planejada de técnicas para alcançarem sucesso durante o processo de formação.

Diante dessas condições, quais seriam as implicações para a formação do professor de Matemática no CLMD?

---

<sup>151</sup> Lembrando que é antes de tudo uma das premissas capitalista mais importantes, porque (como ensinou Foucault) o poder capitalista somente pode exercer-se entre sujeitos livres. As teorias liberais, assim como suas ações, já partiam do pressuposto dos indivíduos como seres livres e autônomos. Por isso o que experimentamos ao longo dos tempos capitalistas são práticas de liberdade que sob qualquer condição são reguladas e governadas. Na modernidade a administração das liberdades esteve envolvida com uma fórmula de ação e poder que se detinha ao governo do corpo da população, ou seja, a compreensão era de que ao administrar-se planejadamente a população com princípios e regras universais de saúde, educação, moradia, lazer, emprego, religião edireitos sociais, estar-se-ia também administrando as condutas individuais. Contemporaneamente, parece que essa ideia de poder e governo foi deslocada para um tipo de ação em que as ações se deslocaram para investir nos indivíduos, nas suas almas, prevendo que ao agir sobre eles, nas formas como exercem suas liberdades, se agirá também sobre a população em geral. Como ROSE (1996:14) vem argumentando, antes se governava através da sociedade, mas agora se governa através das escolhas regulamentadas dos cidadãos. (Minha tradução)

### **Primeira implicação**

A primeira implicação diz respeito ao gerenciamento das condutas dos futuros professores auto-responsáveis. As novas práticas de gestão das condutas, sintetizadas pela noção de gestão parceira e caracterizada pela flexibilidade dessa relação, são marcadas pela multiplicação das autoridades de governo que atuam sobre essas subjetividades. A organização dessas autoridades pode ser compreendida como atuando, especificamente, em dois níveis: um (o *Moodle*), capacitado para instruir, educar, constituir o pensamento e a intelectualidade profissional dos alunos; o outro (o polo) capacitado para orientar, reger, conduzir o movimento dos corpos em espaço local. O primeiro tem como prioridade o estatuto pedagógico da formação e está sob responsabilidade dos professores, dos tutores à distância e do coordenador do curso; o segundo cuida do estatuto político da organização do espaço, da estrutura técnica e humana e do controle dos comportamentos locais e está sob responsabilidade do coordenador do polo e da tutoria presencial. Essas condições e os dados coletados me levaram a desconfiar que essas práticas parceiras tendem a dividir o sujeito em si mesmo para ampliar o espectro de controle e governo e modulá-lo em cada aspecto possível de sua conduta. As ações desenvolvidas nesses dois espaços servem para garantir que as subjetividades sejam, cada vez mais e minuciosamente, controladas em cada passo ou movimento que realizam.

Não se pode ignorar que essa relação, que segue o modelo de parceria, é uma relação de poder que envolve disputas e interesses específicos acerca da formação docente. Do que os dados me disseram, essa relação entre parceiros e subjetividades não é muito tranquila, pois acontece num clima de forte tensão entre os limites estabelecidos pela UAB quanto à concepção do modelo de parceria, o CLMD e o que acontece nos polos. Como já mencionei na primeira parte deste estudo, os discursos sobre parceria proclamam que não existem parceiros com mais poderes que outros; todos devem estar focados no mesmo objetivo para garantirem boas condições de desenvolvimento da formação docente. Penso que essa é uma concepção imaginária e idealizada do modelo de parceria como um modelo desprovido de relações de poder e capaz de produzir relações associativas de modo simples e comprometido com um ideal comum. Como se sabe, as demandas se estabelecem na prática, nos acordos, nas relações; as estratégias e ações priorizadas para resolver os problemas da formação de professores são negociadas,

canibalizadas e ressignificadas no interior de cada um desses espaços e de acordo com as condições e os interesses que neles se estabelecem.

Ao contrário do que pensam os defensores do modelo de parceria, parece que, no caso do CLMD, as coisas não estão sendo muito fáceis. Uma coordenadora do pólo comentou comigo que estava bastante preocupada com a questão da evasão e que não sabia mais o que fazer. Salientou que, em várias ocasiões, ligaram para os alunos insistindo que não abandonassem o curso, que não desistissem, mas não adiantou. Disse-me, também, que trouxera, até, uma psicóloga para dar uma palestra, para ver se "levantava o moral dos alunos", porque, segundo ela, os alunos passavam por um grande problema de auto-estima e estavam desiludidos e perdidos. Para ela, a universidade está muito afastada dos alunos. Raramente algum professor, ou mesmo o coordenador, aparece e os alunos sentem falta desse contato mais próximo porque são pessoas que vêm de uma formação precária; são trabalhadores pobres e que precisam, por essas razões, mais ajuda e acompanhamento para aprender e continuar no curso. Ela considerou, também, estar preocupada, pois achava que boa parte das aulas estavam a cargo dos tutores à distância e de professores inexperientes frente às necessidades da EaD. Na compreensão do coordenador do curso:

... a gestão compartilhada é complicada. Às vezes me cobram, mas tu não faz nada. Mas é complicado eu fazer alguma coisa, eu não estou no dia a dia lá...e vai da confiança [...] Eu sou sempre o último a saber. Tem coisas que acontecem e fico sabendo porque o aluno me liga e se estoura e entra em contato. Essas questões são muito difíceis de resolver...eu não posso dizer ou mandar abrir o prédio, não tenho esse poder. O polo está a cargo do município. Tem um convênio que é assinado entre na universidade e a prefeitura, então tem compromettimentos, tem contrapartidas, a UFPel entra com isso e a Prefeitura com aquilo...são condições delicadas.... Eu gostaria que o polo fosse aberto domingo, eu não posso fazer isso...mas de segunda à sexta, aí sim, tem que estar aberto...sábado seria de bom senso.

Até essas questões de cola eu acabo resolvendo, porque cola é um problemão nos polos [...]. Aí um certo dia eu telefonei para uma coordenadora, e perguntei o que ta acontecendo, queria que a senhora fosse cuidar a prova, ela disse:- pois é, eu não posso tenho outros compromissos... e aí vem a justificativa de um monte de cursos num polo só, muito trabalho, essas coisas... Isso do tutor avaliar pela nota da prova, vou te dizer, neste momento, eu até desconheço, desconheço mesmo...é mais uma novidade...

Ontem me ligou uma professora tutora<sup>152</sup> informando que o polo estava fechado há três semanas, porque queimou um equipamento de Internet, e esse mesmo polo não tem coordenador de polo porque o que tinha solicitou exoneração, e tem enes explicações para isso, e até o presente momento a secretaria de educação não colocou outra pessoa. Eu só fui comunicado que está fechado há três semanas, ontem. Agora...que ação eu, coordenador do colegiado, vou tomar por três semanas de atraso. Os alunos não comunicaram, nem o polo, pra mim tava tudo bem, tava começando as aulas, tava tendo provas, vou fazer o que? [...]. Na verdade o polo é o curso...o coordenador acaba sendo um coordenador de curso, se não tem fica difícil.

<sup>152</sup> Vale lembrar que os tutores presenciais estão sob responsabilidade da UFPel e devem ser um elo entre o polo e o curso.

Reclamam também que não vamos aos polos, mas é complicado. Primeiro, a atividade profissional dos professores do curso é uma segunda atividade profissional. Uns trabalham em escola particular, outros são efetivos da UFPel e dão aulas em seus cursos e ainda tem os que têm consultórios ou trabalham nos CAPES. Eu também não posso obrigar se as pessoas têm suas atividades profissionais... Ser a segunda atividade é complicado... muitas das coisas que não são implementadas aqui é devido a ser a segunda atividade... tem polos que eu não posso ir e voltar no mesmo dia. Mas mesmo assim alguns professores visitaram os polos sim, não como se queria, com mais frequências, porque teve gripe A e greves, mas acho que não podem reclamar, afinal, é um curso à distância!

Para os alunos o entendimento dessa relação aponta questões, também, importantes. Em suas concepções, nos polos, por exemplo, eles estão à mercê de uma série de condições e ações que não são compatíveis com os ideais de uma EaD de qualidade e dirigida a uma camada de pessoas que trabalham e não possuem muito tempo disponível para estudar. Uma das questões que eles chamaram a atenção foi para a estrutura de funcionamento dos polos.

...tu vê a gente trabalha e às vezes se o polo estivesse aberto seria bom, eu acho que foi planejado para isso, não foi? Deve ter sido, porque é para alunos como nós que trabalha toda a semana (aluno 6).

... eu não tenho computador e Internet em casa... ter o polo aberto é fundamental. Eu era a única que ia muitas vezes ao polo ...mas agora estou no sufoco...(aluna 5)

É um caos...aos feriados não tem ninguém, sábados também não...sei lá...talvez fosse o caso de ter que mudar isso. É outro tipo de Universidade, é diferente... Às vezes seria importante, eu acho, que a gente pudesse ter esses dias que não se trabalha para aproveitar, mas não dá! Talvez fosse o caso de ser trabalho por escala ou...alguns trabalhem a noite e em feriados...(Aluna 4).

...todos os outros polos têm 4 horas para fazer prova, começam das 6 as 10h, das 7h as 11h, mas todos tem 4 horas. O nosso é 3 horas, não sei por que, das 7 às 10h. Quando fica perto das 10h os funcionários começam a baixar as janelas, arrastar as cadeiras e vamos lá, vamos lá...eu já saí, terminei, né? Mas eu sei que têm aquelas pessoas que são mais lentas e não saíram ainda. O horário do polo é até as 10h é o horário porque segue o horário para as WEBS, mas eu acho que deveria ficar até as 11h pelo menos em dia de prova, as Universidades ficam, por que não podem? (Aluna 2).

...reclamei ontem para a [...], ela perguntou por que não reclamei na hora. Eu disse para quem? Onde tava a [coordenadora]? A substituta dela?. Quem ficou lá foi eu e a menina que tava aplicando a prova, ela insistia que 10h tinha que recolher a prova. Aquela hora.... pra quem reclamar? .... Ela disse - ah, mas a [coordenadora] tinha ficado de ficar aqui...não ficou? (Aluno 7).

...não tem aluno 9hs, fecha e vão embora, sim é isso.... se chegar...se um de nós chegar depois...(Aluna 3).

... vão e pronto, ninguém sabe mesmo...(Aluna 2)

Outra situação importante para os futuros professores é a questão da tutoria presencial:

.. tutora tem dois dias disponíveis, no polo, para encontro em grupo, mas os dias que ela tem para dar aula eu estou trabalhando...não sei como pode, a UFPel sabe disso? Eu tenho que trabalhar todos os dias, vocês também, mas o polo e os tutores não precisam? (Aluna 10).

É assim, ela dava aula no sábado, manhã e tarde, para completar a carga horária no polo (porque ela faz outras coisas<sup>153</sup>). Ela ficava disponível, aí um dia eu precisei, fui lá e ela não tava. Até conversei com a [coordenadora]. A [coordenadora] me colocou assim, que a [tutora] iria ficar quatro horas de quinze em quinze dias, no sábado, num sábado ela vem e no outro não vem. Perguntei, mas ela não teria que ficar aqui disponível se o aluno precisa. A resposta foi de que ela ficava, mas não vinha ninguém e ela ia embora, então agora vamos fazer de quinze em quinze dias... O pessoal vai pouco e ela ficava parada, foi a resposta. Então, se tu quiseres aula, tem que marcar com ela porque não se sabe se vai estar lá. Se tu estiveres estudando na tua casa e quiser usar...tiver uma dúvida o perigo é chegar lá e ela não estar (aluno 7).

- Outra coisa que tá acontecendo é que a nota da tutoria é a mesma nota da prova (Aluna 4).

- É muito louco...ela julga pela prova e dá nota inferior para quem foi mal na prova...nem ela e nem ninguém mostram os critérios dessa avaliação, nem sei se tem! De repente, a tua nota fica lá embaixo sendo que uma parte tá sendo avaliada duas vezes...(Aluna 6)

Frente a essas novidades postuladas pela ação parceira, o que vem acontecendo é que, sem terem certeza sobre como as decisões são tomadas, sobre as atribuições de cada um dos parceiros ou a quem recorrer quando precisam resolver uma situação, alguns dos futuros professores parecem optar por tentar mudar as coisas, mas outros, apenas, tentam seguir no ritmo de acordo com as possibilidades que se apresentam. As falas abaixo são representativas dessas duas tendências.

Estou tentando reunir o pessoal e vamos fazer uma reunião para acabar com os tititis e tentarmos resolver as dificuldades que estamos encontrando. Estamos nos dispersando por conta do andamento das disciplinas que não estamos conseguindo acompanhar e esta ficando cada vez mais distante o relacionamento. O problema todo é que quando pensamos em fazer coisas para melhorar, tem aqueles que acham que serão prejudicados e marcados...É que como já falamos, sempre que se tenta organizar vem alguém e chama um e outro e faz um joguinho...sabe... meio que pega no pé do cara: - se não fosse isso não teriam nada...ainda reclamam, coisas assim! Tão reclamando de quê? São mal agradecidos...Meus colegas...alguns nem acreditam que podem fazer alguma coisa, eles tem medo, mas a gente tem que fazê-los acreditar que não são só reclamações e sim críticas construtivas para tentar melhorar, ir junto...Porque a gente acredita no curso (Aluna 2).

A gente nunca sabe de nada...eu acho que chega uma hora, como essa agora, que a gente perdeu a esperança de fazer alguma coisa, assim sabe....de achar que pode mudar, e tu vai só fazendo o que tem que fazer para poder se formar, porque esse é o nosso objetivo. Tu vai te conformando que mal ou bem tem isso agora...antes nem tínhamos nada mesmo. Eu mesma jamais ia fazer uma formação na Universidade, né?... Porque tu vê...como? não tinha jeito no meu caso e de muitos dos meus

<sup>153</sup> Segundo consta no questionário respondido pela própria tutora, ela desempenha várias funções: professora de Ensino Médio, Tutora presencial do CLMD, Técnica responsável pelo setor financeiro da Secretária Municipal de Educação, Professora formadora de outro curso à distância oferecido pelo polo.

colegas...tem que trabalhar, muitos têm filhos e pagar nem pensar...é real! Para mim é...um sonho realizado, talvez eu possa trabalhar nisso (Aluna 10).

O que esses exemplos mostram, em termos de gestão, é que tem prevalecido o jogo do "empurra-empurra"; ou seja, como as decisões são parceladas, cada um cuida da sua parte e a responsabilidade dos acontecimentos, dos problemas, acabam, também, não sendo de ninguém; cada um faz o que lhe cabe e segundo as regras que define sem interferir na dinâmica do outro. Todas as ações são, sempre, tomadas com muita cautela pois o contrato de parceria assinado entre a Universidade e os Polos, como mostra a fala do ex-coordenador citada anteriormente, confere responsabilidade e autonomia de ação para ambas as partes. Quando os problemas aparecem, o máximo que se observa é que uma parte sempre busca justificá-los por coisas não resolvidas pela outra parte. No meio desse jogo, marcado por esse tipo de poder tido como flexível, estão os alunos, que precisam responder aos imperativos e apelos exigidos por um conjunto de diferentes autoridades em cada um desses espaços e pelas regras e poderes que neles se estabelecem. Aqui, o que os alunos não percebem é que esse ritual segue uma prerrogativa fundamental das novas exigências contemporâneas articuladas com a ideia de governar à distância. Nessa relação, os futuros professores estão aprendendo o novo jogo de mais controle e mais governo de suas subjetividades. O que importa nesse jogo é ampliar as regras, as estratégias, as condições de governo e não os governados em si mesmos.

### **Segunda implicação**

A condição de deslocar para os sujeitos, colocar sobre suas costas a responsabilidade para consigo mesmo em relação ao processo de formação de sua conduta particular, pode favorecer uma desresponsabilização das instituições formadoras para com condições que levem à reflexão sobre uma formação de qualidade. Entendendo qualidade no seu sentido amplo, uma qualidade que permita aos futuros professores se experimentarem como sujeitos de uma formação densa, aprofundada e ampla em relação aos diferentes conhecimentos (culturais, sociais, científicos etc.), as práticas da profissão, à formação política (movimento estudantil, sindicais, associações) e às relações de interação e cooperação com os colegas, professores e administradores.

Um exemplo importante de como essa falta de reflexão, já, é uma questão problemática é, como já anunciei no texto *Casa do Professor*, a centralidade que ocupa a preocupação com os arranjos tecnológicos na EaD, em detrimento das discussões pedagógicas, por exemplo. A intensa preocupação com o uso eficiente da tecnologia: adquiri-la, mantê-la, acompanhar as inovações diante das imprevisibilidades das mudanças, geri-la em relação ao uso compartilhado de parceiros, alunos e professores, gravar conteúdos e exibi-los, demanda boa parte das preocupações que direcionam as ações no CLMD. Mas, observem, não é uma questão de que os conteúdos matemáticos sejam organizados de modo que as tecnologias possam ser instrumentos pedagógicos de ensino e educação do futuro professor. Como disse a professora 2 anteriormente, isso parece nem ser a prioridade do curso. Se observarmos a grade curricular<sup>154</sup> do curso, as propostas de experiências pedagógicas através do uso das novas tecnológicas são raras; aliás, elas se resumem, praticamente, a uma disciplina, *Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática*<sup>155</sup>, com carga horária de sessenta horas e oferecida no 5º semestre; contraditoriamente, a disciplina de *Laboratório de Ensino de Matemática*, ofertada em três semestres, com carga horária total de 180 horas, sequer trata do uso das novas tecnologias, como se pode observar na ementa<sup>156</sup>:

estudo de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Fundamental. Construção e adaptação de diferentes materiais e métodos de ensino de Matemática. Experimentação de diferentes estratégias de ensino de Matemática em grupos especiais de alunos (Projeto do Curso, p. 47).

A preocupação com a tecnologia é de que ela seja um instrumento através do qual seja possível apresentar os conteúdos por diferentes meios (CDs, DVDs, vídeo-aulas) para que, diante desses meios, os alunos possam fazer escolhas do tipo: em que tempo e lugar consumi-los, quais devem ser importantes para seus interesses práticos, como por exemplo, as provas, os testes e os trabalhos sugeridos. A auto-responsabilidade, nessa condição, é uma questão pragmática; deve servir para alguma coisa que o aluno deve resolver por alguma exigência prática e imediata, e

<sup>154</sup> Ver grade curricular em anexo 4 na página 186.

<sup>155</sup> Na ementa, nada clara, e descrita apenas em duas linhas, consta que o objetivo da disciplina é: "Estudos de tecnologias avançadas ao Ensino de Matemática do Ensino Fundamental e Médio. Planejamento, execução e análise de aulas experimentais de Matemática utilizando estas tecnologias" (Projeto do Curso na página 50).

<sup>156</sup> Mas não só na ementa; também, pude observar esses aspectos nas propostas apresentadas em mini-cursos e atividades com alunos nos diferentes polos. Basicamente, esta disciplina trata do uso de material pedagógico concreto (jogos, brinquedos, etc.) utilizados com a intenção de que os alunos possam construir, com essas atividades, um concepção mais real de um conceito Matemático, como por exemplo, o conceito de Função.

de preferência de forma muito rápida, e a tecnologia é esse meio. É isso, entendo, que os alunos chamam de “decoreba”, de memorização, como mostra o exemplo abaixo:

Pois bem, o curso enfatiza a memorização, a decoreba, a transcrição de algoritmos, as formalizações... Pergunto: - Para que me serve um curso que tem esse perfil? Certamente, ele não atende as minhas expectativas. A tendência do curso é formar professores que reproduzam com seus alunos as práticas que eles mesmos viveram. Conteúdos: pouco aprofundamento, excessiva memorização, falta de contextualização, falta estabelecer vínculos entre os conteúdos; material pedagógico pouco esclarecedor, linguagem não apropriada para alunos iniciantes no curso que não conduz a auto-aprendizagem; professores: distantes, em todos os sentidos, seja geograficamente, seja na falta de compreensão em entender as dificuldades dos alunos; tutores despreparados: relato (entrei em um chat de [...]) e perguntei ao tutor: - por que devo usar essa fórmula? E ele respondeu: - Por que está é a fórmula mais fácil!, respondi novamente a ele: - mas, por que? Não quero saber qual é a mais fácil, quero compreender. E ele insistiu: - só estou tentando te ajudar, então usa a mais fácil. Agradei e desisti. Eu que tenho que procurar porque se vai contar com ajuda é isso que encontra, isso é resposta que se dê num curso superior? Deveria haver a preocupação em formar professores competentes, capazes, que possuam algum diferencial, que despertem nos alunos o desejo do saber, de aprender, professores que realmente compreendam aquilo que ensinam, e não que tenham apenas memorizado algoritmos, fórmulas, receitas prontas...A gente já carrega essa coisa de ser EaD, que tem essa de ser menos que os outros, e mesmo assim nada muda. **Não estou percebendo nenhuma contribuição do curso em minha formação ou em meu desempenho como professora.** Estou passando por esse curso e não muda nada, acho que se ficasse sem ele até seria melhor porque não gastaria meu tempo. [...]. Eu buscava aprender, crescer, compreender, para qualificar a minha prática. Todos sabemos que o ensino de matemática é deficiente na Educação Básica, que há muitas reprovações e que as médias de desempenho são baixíssimas. Por quê? Por que nós professores não somos preparados adequadamente para promover mudanças destes paradigmas. Mas, pelo menos tem o diploma...que eu preciso na escola agora... por isso fico. Chato dizer isso, né? (aluna 14)<sup>157</sup>.

Essa fala é muito interessante, pois demonstra, novamente, como as condutas privadas vão sendo levadas a se modificarem de modo muito perspicaz. A própria aluna diz não estar percebendo nenhuma contribuição do curso em sua formação. Ela não compreende que está aprendendo como se tornar responsável por ela mesma e que, nesse tipo de formação, nem mesmo "decoreba e memorização" são necessários para além de uma condição imediata de utilidade.

Essa condição somente pode ser compreendida, creio eu, se for considerada como relacionada ou atravessada por algo que é mais amplo e geral do que o próprio CLMD: é a condição mesma daquilo que gera o que nós somos e deveríamos ser para viver nesta sociedade neoliberal. Nesta sociedade da

<sup>157</sup> 45 anos. Não lembra quando concluiu o Nível Médio Magistério numa escola pública. Concluiu: Administração numa universidade privada, Formação Pedagógica, Especialização em Metodologia da Matemática. Trabalha de 10h a 12h, professora em duas escolas municipais, reside num município próximo ao pólo. Casada, dois filhos (25 e 17 anos), renda familiar 10 a 15 salários mínimos (dependem 3 pessoas). Razão de escolha do curso: qualificar o desempenho da profissão. Achava que os problemas dos alunos em relação à aprendizagem estavam relacionados com a questão de não ter feito uma Licenciatura. Possui computador e Internet há bastante tempo.

informação, da qual a EaD é a representante mais atual no campo da formação docente, a questão de como se adquire o conhecimento é deslocada, como nos ensina BAUMAN (2009):

Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeira uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo (p.669).

Nesse mundo, os conhecimentos sólidos e fixos, antes importantes, são, constantemente, colocados sob desconfiança quanto a sua utilidade e validade permanente. Bauman (1999) chama atenção para uma característica fundamental que está na base dessa concepção, o princípio do consumo como descarte, na qual o próprio conhecimento é tratado como produto (efêmero, volátil e precário) que deve satisfazer necessidades de forma instantânea, mas, também, pode ser descartado dessa mesma forma em função de algo mais útil, atraente e funcional. A acumulação de um conhecimento (sua conservação e durabilidade) para a vida toda é tido como algo irracional e perda de tempo diante das imprevisibilidades e mudanças contemporâneas. Assim, a EaD, nos moldes adotados pelo CLMD, parece estar seguindo para esse caminho.

### **Terceira implicação**

A prioridade à auto-responsabilidade parece estar alterando a relação professor-aprendizagem-aluno. Se o conhecimento é um produto igual a qualquer outra mercadoria contemporânea, então não se deve surpreender que a relação de aprendizagem, que acontece entre alunos auto-repensáveis e seus professores, se pareça, também, com uma relação comercial que se estabelece entre fornecedor-cliente (BAUMAN, 2009). Quando se assistem às vídeo-aulas e as web - conferências, que são para o CLMD um dos pontos fortes da interação com a aprendizagem, a impressão que se tem - ou que eu tive - é quase a mesma de quando se assiste àqueles programas de tele-vendas apresentados nos canais de televisão. O que são esses programas, senão uma imagem bastante significativa da crença no consumidor como um sujeito auto-responsável e capaz de fazer escolhas

inteligentes, modernas, atrativas, funcionais, econômicas, com boas condições de pagamento e que lhes traga prazer e felicidade?

Parecido com o que acontece nesses programas, os professores apresentam conteúdos<sup>158</sup>. Nas aulas gravadas, apresentam, de diferentes formas, suas definições, conceitos, características e algumas formas de como utilizá-lo (através de exercícios passo a passo) e, depois, as depositam no *Mídia Center* (espaço organizado no AVA para essa finalidade). As *webs*, determinadas pelo tempo mais reduzido, concentram-se em oferecer um "resumão" de conteúdos estruturados e planejados pelo professor, segundo aquilo que ele acha que pode ser importante para complementar as vídeo-aulas ou fortalecer um determinado conteúdo, conceito ou exercício que será cobrado nas provas. A esperança é de que, com essa apresentação dos conteúdos os alunos, como clientes livres e inteligentes, possam escolher dentro do conjunto das aulas disponíveis as mais importantes para serem consumidas (apropriadas, decodificadas, interpretadas, combinadas) e que, diante desse consumo, eles possam resolver suas necessidades já determinadas pela programação das disciplinas. Ou seja, o serviço do professor é apresentar e disponibilizar o produto/contéudo da melhor forma possível; depois disso o resto, todo o esforço vai depender do potencial consumista de cada aluno, de sua condição auto-responsável, como mostra a professora 3:

Professora: aqui é por bloco, dura geralmente 4 semanas e é o mesmo conteúdo do presencial. Mas lá a gente tem 3 a 4 aulas, mas divididas na semana e aqui a gente tem um encontro presencial, o conteúdo gravado. Por exemplo, derivada. Tem disponível umas 15 vídeo-aulas, tem que contar com esse estudo também, tem que terem olhado aqueles exercícios, as demonstrações, os exemplos das listas de exercícios. Uma vídeo-aula e para durar até 45 minutos, tem algumas que chegam a 50 min. Se eu vou resolver um cálculo integral, tu não consegue desenvolver em menos tempo. Tu tá explicando e tu quer enganchar um exemplo, quer fazer associações e mostrar ainda a Matemática básica, o porquê daquilo ali, leva mais tempo.

Pesquisadora: deixa eu resumir para ver se entendi: a disciplina de cálculo, que é a mesma do presencial (60h), uns quatro meses...tu tens que realizar em 4 semanas?

Professora - É, um mês e meio praticamente! Geralmente a gente tem as vídeos-aulas, são 4 por semana, eu posto de 5 a 6 no AVA para eles olharem aquilo ali quantas vezes quiserem, quando quiserem e dou algumas atividades para eles, depois dou uma tarefa. Tem as webs como já falei, tem o livro texto e a gente tem que contar que eles estudarão este material.

<sup>158</sup> Reduzidos, condensados em função da carga horária de cada disciplina, se menor em relação ao curso presencial, mas com o mesmo conteúdo, e com intenção de ser uma linguagem mais aproximada da possibilidade da compreensão do aluno.

Parece-me que, por essa razão, a preocupação com o formato da apresentação do conteúdo é algo tão importante no CLMD. Tudo precisa ser claro, objetivo, de fácil compreensão e de boa aparência, como mostra o exemplo abaixo:

Professor 4 - um exemplo são os professores novos que chegaram agora, eu fiquei quatro dias com eles explicando, apresentando o curso, falando da metodologia de trabalho, dos recursos tecnológicos de como gravar vídeos aulas. Tem todo um processo de iniciação, todos passam. Alguns efetivos não passaram. Vou pegar um exemplo, uma disciplina que foi ofertada agora, para o Prolic 1, é uma das mais difíceis do curso. Essa disciplina tinha sido ofertada praticamente presencial, a gente tinha aula presencialmente aos sábados e as discussões no AVA, mas agora é diferente. Estes três professores novos ainda não passaram por isso e não passaram no estúdio e nem gravaram nada ainda. Inicialmente a gente apresenta como funciona. Basicamente as orientações são, tem que estar olhando para a câmera, para as mulheres cuidado com a roupa decotada, batom vermelho, roupa listrada (essa tua blusa por exemplo não fica boa na imagem). Não existe uma apostila... mas, tem um modelo de como tu prepara tua aula.... a gente passa o modelo para o professor.

Pesquisadora – tem um padrão sobre o conteúdo?

Professor 4 – não isso cabe ao professor, ele tem liberdade, o padrão é de aparência, fonte, cores. [...] A gente mostra um vídeo para mostrar o que vai, tem umas coisas que são importantes, o logo da UFPel e da UAB, por exemplo, isso não pode faltar, essas coisas.

Assim, sob o disfarce de uma liberdade de escolha, os alunos vão, cada vez mais, se pensando como sujeitos livres e auto-responsáveis e, a cada visita aos espaços do AVA, vão encontrando, com diz Bauman, mais "razões para se sentirem como se estivessem [...] no comando". No entanto, o que não percebem é que sua liberdade está sendo, aos poucos, atrelada a um tipo de formação que os inclui numa relação muito específica. Entendo que a centralidade na auto-aprendizagem vem facilitando uma relação de aprendizagem que se pauta não para o sentido de uma aprendizagem sólida dos conteúdos, mas para uma relação com o conhecimento como algo provisório, útil e eficaz apenas em momentos determinados. Nesse processo, a única capacidade válida é, antes de tudo, a "capacidade de se esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes" (Bauman, 2009), máxima da sociedade líquida neoliberal. É preciso continuar, sempre, no fluxo contínuo e incompleto de aprendizagens que nunca terminam, pois nenhum tipo de aprendizagem, atualmente, é capaz de responder, sempre, e da mesma forma, às novas necessidades sociais.

#### **Quarta implicação**

A interação entre professor-aluno sofre, também, um profundo impacto com a prioridade à auto-reponsabilidade: ela, cada vez mais, parece transferir-se para algo

distante e técnico em que o importante é gerenciar os resultados da comunicação e das interações virtuais. Sendo os alunos responsáveis pelo seu progresso e sucesso na formação, cabe, efetivamente, aos professores, além da organização do conteúdo e sua apresentação, o controle dos resultados através de instrumentos de medição e avaliação de cada bom consumidor. Desta tarefa, tratam as provas elaboradas e enviadas pela Internet para serem aplicadas por tutores presenciais<sup>159</sup> ou coordenadores de polos (e que são corrigidas, quase sempre, por tutores à distância<sup>160</sup>), as tarefas *online*, a observação e avaliação dos tutores e a interatividade nos fóruns. Avaliar resultados torna-se mais importante do que qualquer outra coisa; como última condição, deve ser traduzida em números e tabelas que alimentam, sobretudo, o fluxo das exigências da auto-responsabilidade. Ou seja, o ser auto-responsável, o bom consumidor e suas capacidades de governarem essa auto-responsabilidade se mostrarão com a medição que, por ironia, é matemática, estatisticamente demonstrável, e produtiva. É produtiva porque, através dela, se hierarquizam, se dividem e se privatizam as subjetividades.

Essa deve ser uma das razões que sustentam o que os alunos observam como "falta de comunicação no CLMD". Eles ficam espantados por não compreenderem por que não conseguem se comunicar com professores, tutores e com o coordenador de modo mais eficiente; eles pensam que um curso à distância deveria ser o espaço de reciprocidade interativa mais expandida, tendo em vista os benefícios das novas tecnologias. Mas, como mostram as falas abaixo, não é isso que encontram.

...a comunicação é zero (aluno 8).

A gente nem tem como colocar isso porque não temos reuniões ou coisa assim, ninguém fala com a gente. Ouvi um tutor dizer: - mas vocês não estudam! Pode até ser um pouco... porque não temos muito tempo, mas a gente vem para a universidade para estudar com professores, e cadê eles? Nem ligam, só mandam coisas (aluna 10).

Tem professores que tu coloca ali e eles respondem, nos fóruns das disciplinas...mas são poucos! (aluna, 2)

Não tem comunicação, por exemplo, eu mesmo não consegui fazer uma oficina de lógica que vai contar horas pra me formar porque não fui comunicado. A coordenação do polo não enviou e-mail e como moro em outra cidade não fiquei sabendo e não pude me inscrever porque venceu a data das inscrições, é assim" (aluno 1)

<sup>159</sup> Que atuam nos pólos.

<sup>160</sup> Que atuam no CLMD.

...acredito que faz muita falta termos pessoas que trabalhem no nosso polo e que se dediquem mais para o nosso curso. Nem eles mesmos se comunicam. Vou te contar um fato que aconteceu semana passada com nós. Tínhamos um prova/trabalho, de [...] para sexta-feira, no polo, e com consulta, para terminarmos essa cadeira que foi oferecida como cadeira extra para termos mais horas e tal. Bom, só que chegando lá não tinha ninguém, nem coordenadora, nem tutora e a secretária nem sabia de nada. Resumindo, ela teve que ligar para a tutora que veio com uma cara terrível até o polo, imprimiu as provas/trabalho, nos entregou e foi embora...o que entendemos? –se virem! (aluna 3)

Portanto, se os resultados são o ponto central dessa relação, e se o aluno é o guia de si mesmo no processo de aprendizagem, não é mais necessário uma interação muito intensa e longa entre eles. Bastam respostas ligeiras para a solução de um problema, tratamento individual e dicas inteligentes de auto-governo. Por exemplo, se tiver dúvidas, procure o tutor de seu polo, leia o livro texto, assista à vídeo-aula tal, participe do fórum e de grupos de estudo, veja a página da Internet sobre tal assunto ou o professor e o tutor, conforme a dúvida, expõem, diretamente, o exercício; mostram como fazer passo-a passo. Vejamos alguns exemplos dessa interação nos fóruns:



tarafa 2

por [aluna] - quinta, 3 dezembro 2009, 15:31

profe. não acha que esta puxando muito nas provas e tbm nas tarefas? pois sinto muito em lhe dizer mas a grande maioria da turma não esta entendendo estes capitulos 4 e 5,não sei mais como estudar, pois não entendo a disciplina.E a tarefa então,não sei fazer.Aliviaaaa,um pouco por favor.abraços



Re: tarefa 2

por [professora] - sábado, 5 dezembro 2009, 11:09

Olá, prezada [..]!!

É disponibilizado ao aluno diversos meios de comunicação para que dúvidas sejam esclarecidas.

As atividades semanais tem por objetivo proporcionar ao aluno(a) , exercícios para aplicar conteúdos disponíveis nas videoaulas e nas webconferências.

Minha sugestão é que quando você assistir as videoaulas, fizer as atividades e tiver dúvidas, esclareça-as com os tutores da disciplinas.

Quanto a sua reclamação, existe um conteúdo programático a ser desenvolvido e cumprido e que nós temos procurado fazer. De qualquer maneira encaminharei sua mensagem aos demais professores dessa disciplina.

Recomendo empenho e muito estudo!! Que você consiga lograr êxito no transcórre dessa disciplina e das demais que vem pela frente.

Att



Re: tarefa 2

Por [aluna a] domingo, 6 dezembro 2009, 16:11  
obrigada pela atenção e compreensão, é que estou de fato muito preocupada. obrigada. abraços



Re: tarefa 2

por [aluno b]- sábado, 12 dezembro 2009, 15:17

Não te preocupa colega, te acompanharei na optativa e reoferta se tu for... estamos na mesma canoa furada, vamos ter que aprender a nadar na marra.



Aula

por [aluna]- segunda, 11 janeiro 2010, 18:45

Oi prof. ao assistir a aula 09 observei que o professor disse no final que continuaria na próxima aula a explicar mais aplicações da Lei de Newton e resolvendo mais alguns exemplos. Dai lhe pergunto tem mais alguma aula além da 09 pra nós assistir?

Um abraço.



Re: Aula

por [professora]

- segunda, 11 janeiro 2010, 21:53

No mediacenter tem

<http://clmd.ufpel.edu.br/mediacenter/videos/view/273>, exercícios de dinâmica. Mas à noite está trancando. Espera para assistir pela manhã.



Re: Aula

por [aluna] - terça, 12 janeiro 2010, 08:41

Oi prof. vc me desculpe se estou fazendo confusão, mais exercícios de dinâmica é uma web, o prof. começa resolvendo a questão 50 do capítulo 2, lá no mídia center achei outra web 2008071403 que trata das aplicações das leis de Newton.

To querendo acha que a aula 09 não tem outra vídeo de continuação.

Um abraço.



Re: Aula

Por [professora] - terça, 12 janeiro 2010, 17:48

São essas mesmo. Não tem continuação. Mas o conteúdo é de dinâmica.



Exemplo 2

por [aluna]- domingo, 27 dezembro 2009, 16:47

Olá prof. surgiu uma dúvida neste exemplo, quando multiplicaram  $0,23 \times 10$  (na menos 1) porque não levaram em conta o sinal do expoente? se fosse levado em conta a resposta seria  $0,23 \times 1/10 = 2,3 \times$

10(menos 9) então a resposta seria 2,3 ns  
 Prof. me desculpa se confundi alguma coisa.  
 Um abraço.



Re: Exemplo 2  
 por [professora] - segunda, 28 dezembro 2009, 08:54

O exemplo está correto  
 A potência de 10 na (menos 10) ficou separada em duas:  
 uma na (menos 1) e outra, na (menos 9), que corresponde ao nano.  
 Pra tirar a menos 1, andaram com a vírgula uma casa para esquerda, mas depois para não  
 apresentar a resposta com zeros a esquerda, andaram com a vírgula novamente para a direita( nesse  
 caso duas para direita é igual a potencia -2).  
 Não sei se me fiz entender. É um bom exemplo de aplicação da potência de 10.  
 Tem uma regrinha:  
 Quando ando com a vírgula com as casas para esquerda, adiciono essas casas no expoente como  
 positivas e quando para direita, adiciono essas casas com expoente negativo.  
 Abs



Questão 19 pág 83  
 por [aluna] - segunda, 16 novembro 2009, 08:18

Olá prof. bom dia, lá na questão 19 pág 83, deveria ter o sinal de menos na frente da raiz raiz cubica  
 de x elevado a nove? pois o limite tende a menos infinito, digo isso pq eu dividi por raiz cúbica de x  
 elevado a nove = x ao cubo.  
 Um abraço.



Re: Questão 19 pág 83  
 por [tutor] - segunda, 16 novembro 2009, 14:41

Olá [aluna], quando x tende a **menos infinito**, tens dois caso:

1º) Raiz de índice par, usa-se

$$x^n = -x^n \cdot mm$$

onde "n" é o índice par

2º) Raiz de índice ímpar, usa-se

$$x^n = x^n \cdot mm$$

onde "n" é o índice ímpar

Exemplo:

$$(-3)^3 = (-3)^3$$

$$-27 = (-3)^3$$

$$-27 = -27$$



dificuldade no conteúdo  
 por [aluna] - quarta, 20 janeiro 2010, 12:27

Olá prof estou na mesma situação da colega [...], pois já assisti todas vídeo aula mas não estou sabendo utilizar as fórmulas ou resolver sem ver as resoluções, acho que está havendo muita teoria nas aulas e isso ja temos nos livros, e alguns colegas de turma na qual conversei também estão no mesmo "barco", estou sem entender o conteúdo apesar de ter ja visto todas vídeo aulas e webs. Seria bom termos uma revisão para prova baseado somente no que será necessário para a prova, e explicações passo a passo sem muitas teorias pois é muito conteúdo para assimilar e temos ainda a preocupação com outras provas na mesma semana da de física. Acho que esse é o motivo no qual não estão havendo dúvidas no fórum.

Desculpe o desabafo mas não estou vendo saída e estou preocupada. abraços.



Re: dificuldade no conteúdo  
por [professora] - quarta, 20 janeiro 2010, 12:47

Entendo vocês. Realmente o tempo para assimilação é o grande problema.

Quanto às explicações teóricas, elas são necessárias para que se possa saber o que fazer quando aparece um problema para resolver. E isso que você fala sobre as fórmulas, só podemos saber qual usar se soubermos a teoria.

A nossa apostila está bem completa e os exemplos resolvidos são ótimos para fazer a aplicação da teoria. Veja que refazendo estes estaremos aplicando as fórmulas que dei a vocês para a prova.

Quanto à revisão, esta será em cima da prova, mas vocês devem saber a mais, ou seja, interpretar a situação se vier com outro enunciado diferente. Não percam. Segue slides antecipados.

att



Re: Questão 2) sessão 3  
por [tutor] - sábado, 12 dezembro 2009, 18:51

Oi [aluna], vamos por partes:

f será crescente quando sua derivada for positiva ( $f'$  acima do eixo x).

f será decrescente quando sua derivada for negativa ( $f'$  abaixo do eixo x).

Como determinar os intervalos cpc e cpb ?

Analisando o gráfico de  $f(x)$ , observando em que pontos as tangentes são horizontais e em quais intervalos as tangentes têm inclinações positivas ou negativas, é possível construir o gráfico de  $f''(x)$ . Os pontos máximos e mínimos de  $f'(x)$  corresponderão às raízes de  $f''(x)$  (inflexões de  $f$ ). Assim, basta observar em quais intervalos  $f''$  estará acima do eixo x ( $f$  terá cpc) e em quais intervalos  $f''(x)$  estará abaixo do eixo x ( $f$  terá cpb).

Qual a diferença entre máximo relativo, absoluto e local?

Primeiramente, dizer máximo relativo e máximo local dá no mesmo. São sinônimos.

Agora a diferença entre máximos relativos e absolutos:

Máximo relativo - um ponto  $x_0$  é chamado de máximo relativo se existe uma vizinhança de  $x_0$  de modo que o valor de  $f(x_0)$  é maior que qualquer outro valor da função na vizinhança considerada.

Máximo absoluto - um ponto  $x_0$  é chamado de máximo absoluto se  $f(x_0)$  é o maior de todos os valores da função, considerando todos os pontos do domínio de  $f$ .

Podemos dizer também que máximos relativos nunca ocorrerão nos extremos do domínio, pois nesses pontos não existirá a vizinhança necessária. Já os pontos máximos absolutos podem ocorrer nos extremos do domínio.

Qualquer dúvida, escreva.

Um abraço!



Re: Questão 2) sessão 3  
Por [aluna] - sábado, 12 dezembro 2009, 20:05

Não entendi a última parte: Podemos dizer também que máximos relativos nunca ocorrerão nos extremos do domínio, pois nesses pontos não existirá a vizinhança necessária. Já os pontos máximos absolutos podem ocorrer nos extremos do domínio. Será que vc poderia demonstrar como é, com um exemplo ?



Re: Questão 2) sessão 3  
por [tutor] - sábado, 12 dezembro 2009, 22:28

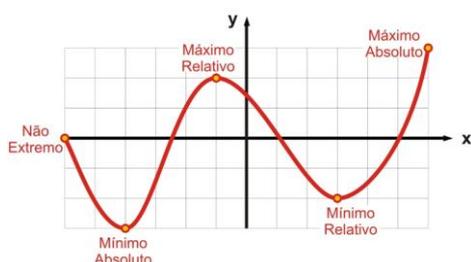
Observe a figura abaixo.

Por que o ponto limite do domínio (à esquerda) não é considerado um máximo relativo?

Porque não existem outros pontos à esquerda dele, que formem uma vizinhança na qual ele seja o ponto de maior altura... Assim, ele pode ser chamado de ponto "não extremo", ou ainda, "nem max, nem min".

Por que o ponto limite do domínio (à direita) é considerado um máximo absoluto?

Porque ele é o ponto do domínio no qual a função atinge o seu maior valor (altura máxima).



Re: Questão 2) sessão 3  
por [aluna] - domingo, 13 dezembro 2009, 19:17

Oi prof. agora tava olhando a tarefa e surgiu uma dúvida, a respeito do máximo absoluto e do mínimo absoluto, se eu tiver uma função do terceiro grau eu posso dizer que aquele máximo é absoluto e aquele mínimo é absoluto, ou eu preciso necessariamente de que exista máximo relativo e mínimo

relativo para que exista máximo e mínimo absoluto ( se for possível coloca os gráficos na explicação, ajuda bastante no entendimento)

Um abraço e muito obrigada por sua atenção.



Re: Questão 2) sessão 3

por [tutor] - terça, 15 dezembro 2009, 19:59

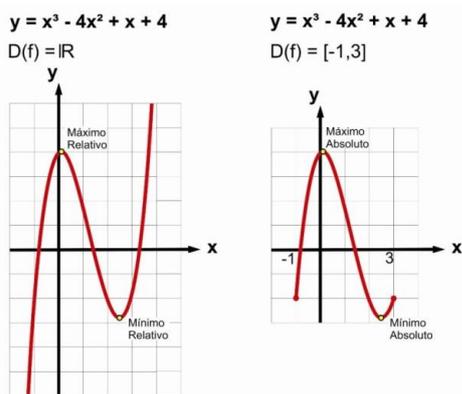
Oi [aluna], tudo depende da lei da função e do domínio no qual esta função está definida.

Mas uma coisa é muito simples de ser compreendida: um ponto será máximo absoluto se não houver outros pontos cujas alturas sejam maiores que a dele. Um ponto será mínimo absoluto se não houver outros pontos cujas alturas sejam menores que a dele.

No exemplo abaixo, consideramos a mesma função em duas situações: primeiramente ela esta definida no domínio real, e depois, no intervalo  $[-1,3]$ .

No primeiro caso, os extremos não são absolutos, pois existem outros pontos com alturas maiores e menores...

No segundo caso, eles são considerados absolutos, pois dentre todos os pontos do domínio, eles são os pontos de maior e de menor altura.



Não se pode esquecer o livro texto, que segue o princípio dos livros didáticos, aqueles utilizados nas escolas de Nível Básico de escolarização. Nesses livros<sup>161</sup>, o aluno tem a possibilidade de encontrar conteúdo, recortado, comprimido e resumido, pronto e acabado, para ser consumido rápida e ligeiramente. E essa forma de consumir o conteúdo ou a forma de aprendizagem desse conteúdo, parece-me, incentiva uma prática centrada não na reflexão, mas no estímulo imediato, e não mais na disciplina, mas na imitação dos exemplos apresentados.

Nessas condições, entendo que o que os resultados podem mostrar é o efeito do trabalho sobre si. Isso significa que, se os alunos alcançarem resultados imaginados como bons, serão reconhecidos como, suficientemente, capazes de

<sup>161</sup> Muitos desses livros foram pagos, no início do curso, com recursos da UAB para serem preparados e organizados por professores de outras Universidades.

terem responsabilidade com consigo mesmos, pois são prudentes, esforçados, decididos, perseverantes e seguros; mas, ao contrário, se não alcançarem bons resultados, serão vistos como maus investidores em si mesmos: não foram suficientemente capazes de se dedicarem profundamente aos estudos, não souberam aproveitar as oportunidades, foram desorganizados, impotentes, às vezes, preguiçosos, não seguiram as orientações; enfim, são fracassados quanto à responsabilidade e ao cuidado com eles mesmos.

A auto-responsabilidade acirra o processo de individualização, ela diz aos futuros professores como devem se conduzir como sujeitos de si mesmos e auto-referentes. Faz os sujeitos acreditarem que são livres e responsáveis para decidirem sobre suas ações. Enquanto isso, imprime, silenciosamente, um sistema de significados no qual o futuro professor é construído. Talvez Ball (2002) tenha razão; talvez este futuro professor seja construído como um técnico em pedagogia; como um sujeito que responde aos estímulos de forma pragmática, técnica e individual em função de atingir metas e resultados, e não como um sujeito reflexivo e crítico preocupado com questões humanistas, cooperativas e coletivas. Sabe-se, e Bauman vem insistindo, que não existe sujeito autônomo sem uma sociedade autônoma, então essa centralidade na auto-responsabilidade é uma ficção, uma imaginação imposta para governar as subjetividades seguindo determinados princípios. O reconhecimento dos seres humanos como seres livres e autônomos ajuda a esquecer a união entre auto-responsabilidade e poder.

Para finalizar, saliento o que gostaria de ter deixado claro nesta parte do texto, que é que o governo de si e a experiência de si é, também, algo que deve ser transmitido e ser aprendido (Larrosa, 2002); ou seja, a subjetividade é algo sempre em construção e vinculada a formas técnicas e produtivas. A subjetividade, o *eu*, o *self*, não é algo inato, pré-existente, uma essência ou uma vocação interior adquirida pelo nascimento, mas, sim, algo que ganha espectro ao longo dos processos com os quais os sujeitos se envolvem em determinados tempos. Portanto, a subjetividade é adquirida, construída, dinâmica, contingente e sempre incompleta, um processo em andamento. É algo que o sujeito imagina, a partir de alguns discursos vigentes, fazer de si mesmo e tenta, a partir de certas estratégias e técnicas, e dentro de certas possibilidades, dar-se "uma forma", de ser auto-responsável, por exemplo. Por ser algo passível de transformação, desenvolvimento, organização e maquinação constante, a subjetividade é um elemento disputado nas relações de poder e

governo. Construir subjetividades docentes auto-responsáveis é mais uma estratégia de controle e governo que instrumentaliza as subjetividades de acordo com determinadas interesses. Uma subjetividade educada para a auto-responsabilidade é uma subjetividade que sabe "se virar" de acordo com o que se espera dela, política, econômica e profissionalmente na atual sociedade, pois todas as relações de consumo estão baseadas no consumidor/produtor individual e responsável por si mesmo. Penso, então, seguindo Larrosa (2002:68), que é inserindo-se nesses discursos, participando de sua gramática (regras, vocabulários, sintaxe e estratégias), "que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade".

## SUBJETIVIDADES AUTO-RESPONSÁVEIS E O TEMPO ACELERADO

Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972. Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo (HARVEY, 1996).

... O que estamos percebendo [...] é uma terceira e relativamente nova organização do tempo, [...] uma forma de vivenciar a passagem do tempo que não é nem cíclica e nem linear, um tempo sem seta, sem direção, dissipado numa infinidade de momentos, cada um deles episódico, fechado e curto, apenas frouxamente conectado com o momento anterior ou o seguinte, numa sucessão caótica. As oportunidades são imprevisíveis e incontroláveis. Então a vigilância sem trégua parece imprescindível. Esse tempo da modernidade líquida gera ansiedade e a sensação de ter perdido algo. Não importa o quanto tentamos, nunca estaremos em dia com o que aparentemente nos é oferecido. Vivemos um tempo em que estamos constantemente correndo atrás. O que ninguém sabe é correndo atrás de quê (BAUMAN, 2009).

Uma condição fundamental para constituição de subjetividades auto-reponsáveis é a condição de saber conduzir-se no tempo; essa é mais uma das preocupações demonstradas pelos alunos. Eles falam de tempo de diferentes modos, entre eles, os mais centrais foram tempo de estudo, tempo das disciplinas, tempo de interação, tempo pessoal e familiar, tempo de mobilidade. O sentido que dão a esses tempos, como mostram as falas abaixo, é de algo negativo, algo com que eles têm dificuldades de lidar.

...tenho dificuldades sim, estou repetindo Elementar II e, preciso repetir Elementar III e Geometria, acho que isso melhoraria se eu tivesse uma Internet melhor em casa, daria mais tempo para estudar. Trabalho das 8h as 18h e neste horário não tenho acesso e nem tempo para estudar (aluna 10)<sup>162</sup>.

Como trabalho o dia inteiro, muitas vezes tenho pouco tempo para estudar, mas tento fazer da melhor forma. Às vezes acho que pensam que o nosso tempo é livre, mas não é, e fica muito difícil me sair bem em tudo por causa disso. Eu estudo durante o dia quando tenho tempo vago na escola, em casa depois que planejei minhas aulas do dia seguinte, lá pela meia-noite vou começar e também nos finais de semana. Para ser bem sincera, estudo quando consigo tempo, porque não posso deixar o resto de lado, né? Mas não posso deixar de fazer senão não me formo e não realizo meu sonho, vou

<sup>162</sup> Empregada doméstica, 39 anos, trabalha de 8 a 10 horas por dia, viaja do trabalho para casa 3 horas por dia, entre ida e volta. Formou-se em EJA, casada, uma filha, renda familiar, até 5 salários mínimos, reside num município próximo ao Pólo. Razão de escolha do curso: oportunidade que surgiu na região e por ser gratuita. Possui computador e Internet discada (na sua região não tem ADSL), adquiridos pelas exigências de estudo.

ficar frustrada por ter tido essa oportunidade e não ter sido capaz de vencer, mas não é fácil... vale a pena o esforço, eu acho! (aluna 13)<sup>163</sup>.

...tive dificuldades, mas porque meu tempo é meio lerdo preciso estudar muito para entender. Minha base matemática é muito pouca. Fazia muito tempo que eu não estudava (aluna 2)<sup>164</sup>.

Eu acho que dá tempo sim, é que a gente tem que criar tempo na EaD, porque, agora, é a gente com a gente mesmo! Tem que estudar mais, tem que olhar as vídeos-aula, tem que ler as apostilas, ver as webs, ir nos fóruns...a gente tem que ficar ligado sempre ou ninguém vai fazer pela gente, né? Por exemplo, o pessoal tá falando que o livro, que não tão usando muito, mas tem os pilares: tem a vídeo-aula, tem a WEB e tem o livro. E o livro não pode faltar que nem faltou na geometria plana porque tem aluno que gosta mais ou que precisa. O [?], por exemplo, não tem computador, não tem nem DVD, daí tudo que ele estuda é dos livros, ele só estuda nos livros. Eu, não tenho *notebook*, se eu estou viajando e eu tenho que usar o meu tempo ocioso, se eu quiser ser um aluno bem sucedido no EaD, eu tenho que usar o meu tempo ocioso. Aquele tempo que não tá dando proveito, quem tem *notebook* pode usar no momento que tá viajando (quem viaja duas horas todos os dias) e assistir duas aulas... Eu como não tenho, eu vou usar o livro. Então, o livro é o que vai ser a minha alternativa para usar esse tempo. E às vezes tem vídeo-aula que é muito ruim, no caso essa de física, tentei assistir diversas vezes não to conseguindo assistir... ruim na qualidade da aula e do vídeo (aluno 1)<sup>165</sup>.

Ultimamente, neste semestre, tenho me dedicado um pouco mais, em média umas duas horas, sei que é pouco para a EaD, estou me policiando, mas chego tão cansado que às vezes acabo dormindo (aluno 9)<sup>166</sup>.

Pela leitura que faço dessas falas, o tempo está relacionado a algo que lhes falta e que precisam melhorar em si mesmos para serem bons alunos e vencerem no curso. Com essa preocupação, os alunos veem-se envolvidos num processo de (auto) culpabilização, pois acham que suas condições de vida (base matemática fraca, muito trabalho, falta de computador e Internet, tipo de vida familiar, condições econômicas) são fatores que lhes impedem de avançar no tempo de estudo exigido. Mas essas não são apenas preocupações dos alunos; os professores, de outro lado, veem-se, também, enrolados com essas questões temporais: com a distribuição das

<sup>163</sup> Professora municipal das séries iniciais, formação Magistério, 39 anos, trabalha 8 horas por dia, solteira, 2 filhos (4 e 13 anos), renda familiar entre 4 e 5 salários mínimos, reside no município do Polo. Razão de escolha do curso: sonho de fazer esse curso, possibilidade de curso superior gratuito e realização de um sonho de uma vida toda. Tem computador e Internet discada, adquiridos pelas exigências de estudo.

<sup>164</sup> Secretária executiva de um banco privado, 52 anos, trabalha 8 horas por dia, viaja do trabalho para casa 3 horas por dia entre ida e volta, solteira, uma filha adulta, renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos, reside no município do polo. Razão de escolha do curso: sonho de ter um curso superior, sempre gostou de matemática. Não quer se professora, o curso seria mais uma ajuda para sua profissão. Possui computador e Internet desde antes do curso.

<sup>165</sup> Desempregado (desde junho de 2009), 28 anos, iniciou o curso de Sistemas de Informação (Universidade privada), não conseguiu manter, solteiro, renda familiar até 5 salários mínimos, representante de turma do curso. Razão de escolha do curso: por ser EaD e conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo, por ser um curso que apareceu próximo da sua casa e que mais se aproxima do que já havia começado antes. Possui computador e Internet adquiridos pelas exigências de estudo.

<sup>166</sup> 30 anos, fiscal tributário, servidor público, trabalha 6 horas por dia, solteiro, renda familiar até 5 salários mínimos, para 4 dependentes, reside no município do polo. Razão de escolha do curso: oportunidade que surgiu no município. Tem computador e Internet, adquiridos pelas exigências de estudo. Não tem certeza se quer ser professor.

disciplinas, com os tempos dos alunos, com carga elevada de trabalho etc. As palavras seguintes parecem demonstrar, fortemente, isso.

...eu só trabalho aqui. Mas às vezes... olha o tempo que eu tenho para estar aqui, um contrato de 20h eu não faço o que tenho que fazer, eu não consigo me desligar mesmo em casa, eu não consigo fazer isso. O tempo que se gasta é muito mais que 20h. Eu tenho que preparar aulas, preparar todo o material que tem que ser editado, conferir – se eu pensar que tem que fazer só aquilo não dá, eu levo muita coisa para casa às vezes até sábados e domingos eu fico fazendo coisas daqui...Uma dificuldade que a gente tem, às vezes, é a do aluno, como ele compreende o conteúdo que a gente trabalha. Se a gente tá no presencial a gente tem mais tempo para explicar, para entrar em maiores detalhes de conteúdo ou daquele conteúdo matemático que a base de muitos deles não trazem, não lembram ou não tiveram no Ensino Fundamental [...] No presencial, quando eu me deparava com esse tipo de situação eu muitas vezes abria aquela janela e explicava aquilo que eu via que faltava para compreender o que eu tinha apresentado, eu sabia que se ele não lembrasse não tinha como avançar e aprender... Eu fazia assim, eu faço aqui também, mas como o tempo é curto a gente não pode se deter em muitos detalhes. Outra dificuldade é a falta de tempo que eles têm. Quando a gente está no presencial a gente vê o conteúdo de Cálculo em três meses, tem um programa para cumprir, mas tu consegues fazer com ele vá entendendo, vá absorvendo as informações, aquelas regras todas que leva tempo para amadurecer. Fazendo exercícios, treinando. Aqui a gente tem menos tempo, porque a disciplina tem um mês e meio praticamente (Professora 3)<sup>167</sup>.

a gente percebe que o tempo é um grande problema, agente percebe, pelas atividades, que eles não conseguiram ter um aprofundamento naquele assunto. A gente sabe que eles precisam de um tempo de maturidade na discussão teórica e isso a gente não consegue acompanhar porque quando tu vê a disciplina já terminou... É o tempo, o tempo é o problema, para nós e para eles (Professora 2)<sup>168</sup>.

Tanto para os alunos quanto para os professores, a questão do tempo é tratada como algo natural e autoevidente, um simples marcador de escalas, eras, séculos, minutos, horas, meses, anos; como se fosse, simplesmente, uma questão de organização cronológica e mental e investimento em si mesmo como forma de se ajustar a ele; portanto, como se não produzisse implicações políticas para vida cotidiana e para suas subjetividades. Presos a esses significados de tempo, alunos e professores não percebem que o tempo é uma importante questão histórica e que cada sociedade conjuga, em suas relações, determinadas práticas e sentidos sobre ele, como mostra a tese de Harvey citada no início deste tópico. Há alguns anos que, em termos teóricos, o tempo passou a ser compreendido como uma categoria central para a compreensão social, ocupando lugar privilegiado nas teorizações atuais (HARVEY, 1996; GIDDENS, 1991, 2001; BAUMAN, 1999, 2001; HALL, 2003;

<sup>167</sup> Está no curso desde sua fase inicial (2006), começou como tutora e agora é professora pesquisadora contratada pela UAB como bolsista. Formou-se em Licenciatura em Matemática em 1999 é Especialista também em Matemática e agora está em fase de conclusão de Curso de Mestrando. Possui experiência docente de mais ou menos 10 anos com o Ensino Superior.

<sup>168</sup> Pedagoga, Especialista em Educação, Mestre em Educação Ambiental, Doutoranda em formação de professores. Está há dois anos no curso, contratada como professora formadora e bolsista da UAB. Exerce a profissão docente desde 1997, trabalhando com alfabetização em escolas municipais e estaduais. Agora está licenciada dessas funções e trabalha exclusivamente no CLMD.

DOCTORS et al, 2003). Harvey (1996:197), um dos pensadores que parece ter influenciado de modo significativo essa perspectiva de pensamento sobre o tempo, anunciou que dinheiro, tempo e espaço são fontes de poder para o capitalismo e, por esta razão, não podemos nos dar ao luxo de ignorar esse nexos fundamental de poder social. O que as teorias reiteram, por diferentes perspectivas, é o caráter central que o tempo ocupa nos processos de transformação e manutenção social. O tempo deixa de ser uma variável secundária para se tornar um aspecto importante na constituição e manutenção da cultura social quanto ao que se espera dos outros, das subjetividades e da relação entre ambos. De um lado, essas teorias chamam a atenção para o fato de que o tempo está implicado com cada racionalidade social, instituições, grupos, relações econômicas, políticas e culturais de cada modelo histórico; de outro, estando implicado com essas racionalidades, o tempo é, também, uma importante ferramenta de transformação de comportamentos, atitudes, estilos de vida, pessoas, trabalho, educação etc. Nesse sentido, o tempo pode ser compreendido como uma condição importante para se pensar a constituição das subjetividades contemporâneas, porque as subjetividades são produzidas, historicamente, de acordo com concepções, representações e significados de espaço e tempo.

Bauman (2001) utiliza uma imagem bastante significativa, para mostrar questões históricas que envolvem as representações do tempo em diferentes momentos sociais. Segundo ele, passamos da era do *wetware* para a era do *hardware* e, agora, estamos experimentando a era do *software*. Cada um desses momentos implica relações temporais. Com a tabela abaixo, busco mostrar, de acordo com o texto *Tempo e Espaço* do livro *Modernidade Líquida* (2001), sugestões de Bauman sobre alguns deslocamentos que ele observa em passagens sociais.

TEMPO			
	<i>Wetware</i> Sociedade Pré-Moderna	<i>Hardware</i> Sociedade moderna – sólida, pesada	<i>Software</i> Sociedade Pós-Moderna – líquida leve, fluida
<b>Significado</b>	O que se precisa para percorrer o espaço Independente da Mão do	Que pode ser inventado, construído, usado e controlado para acelerar a conquista do	Ferramenta fundamental para atingir a instantaneidade – aniquilação do espaço

	homem	espaço e dominá-lo	
<b>Tecnologias</b>	Humanos, bois, cavalos	Veículos	Computador, Internet, celular etc.
<b>Tempo - espaço</b>	Mesclado	Separação: tempo parceiro dinâmico, pode ser transformado Espaço: estático, fixo, fechado, controlado, vigiado.  Conquistar o espaço: poder, riqueza e felicidade  Espaço: físico	Compressão espaço-tempo Aniquilação do espaço através do tempo  Comprimir o tempo: poder riqueza e felicidade  Espaço: ciberespaço
<b>Sujeitos</b>	Tempo os torna semelhantes: poucos poderiam viajar mais que outros	Tempo torna diferentes: alguns podem viajar mais depressa e conquistar mais espaço.	Diferencia pela possibilidade de alguns de moverem-se cada vez mais leve, rápido e imperceptivelmente.

Como não é minha pretensão fazer, aqui, uma história do tempo, penso que a tabela aponta uma imagem significativa para se compreender que, na cultura *ciber*, que privilegia instantaneidade, as coisas não podem ser mais como eram antes. Se a modernidade acelera o tempo para dominar e controlar o espaço – como se pode observar com a ida do homem à lua, os foguetes, os trens, os automóveis, os aviões – hoje, a aceleração do tempo, possibilitada pelas atuais tecnologias, simplesmente, trabalha na busca de assegurar condições e situações que possam reverter no encurtamento do tempo e do espaço. Vive-se, sob essa perspectiva, aquilo que Harvey (1996:219) chamou da intensificação da compressão espaço-tempo: um novo ritmo de aceleração para a vida social que vence barreiras espaciais, dando impressão de que participamos de um mundo que encolhe sobre todos nós. Harvey argumenta que:

À medida que o espaço parece encolher numa aldeia global de telecomunicações e numa espaçonave terra de interdependências ecológicas e econômicas [...] e, que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com uma avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espaciais e temporais.

Essa transição que desponta inscrevendo a "condição pós-moderna", como argumenta Harvey, não é algo simples e fácil de aceitar e colocar em movimento, as novas relações e imperativos que se insinuam podem causar uma diversidade de reações sociais, culturais, políticas (idem: 219) e também subjetivas.

Sugiro, então, que aquelas preocupações acerca do tempo (que perpassam as falas dos alunos e também a dos professores do CLMD, as dúvidas, as ansiedades, os sentimentos sobre como se comportar no tempo, as dificuldades de acompanhar a velocidade do tempo de estudo e de trabalho, de não ter tempo para mais nada, da sensação de que o tempo está cada vez mais curto e mais raro) devem-se ao fato de que se está vivenciando os efeitos das transformações em relação ao uso do tempo como fonte principal de poder, riqueza e felicidade. Não qualquer tempo, mas o tempo que preza a instantaneidade, o agora, o presente, a rapidez, a fluidez. As sensações e os mal-estares que alunos apontam, provavelmente, não são exclusividades deles, visto que esses sentimentos devem fazer parte da vida da maioria daqueles que experimentam os sinais dos esforços para atingir a instantaneidade. Talvez, inclusive, o campo da formação docente esteja sentindo esses efeitos de modo atrasado em relação a outros campos sociais. As práticas de aceleração do tempo, já, estão incluídas em boa parte da vida social: nos sistemas bancários (caixas eletrônicos, cartões, sítios virtuais); nas relações de compra e venda (lojas virtuais, *telemarketing*, entregas rápidas); na indústria de alimentos instantâneos; no comércio de refeições rápidas (*fast-foods*, restaurantes a quilo, nas refeições instantâneas e nas embaladas para viagem); nos transportes, cada vez mais, velozes e mais leves; nas comunicações (mensagens eletrônicas, instrumentos de conversação em tempo real -*SKIPE*, MSN, celular...); no serviço de informação (telejornais, Internet...) e em tantos outros. Nestas últimas décadas e, principalmente, nos últimos anos após 2004, com a disseminação da EaD, parece que chegou a vez da formação de professores entrar com tudo nesse movimento de aceleração.

Portanto, as dificuldades apontadas pelos alunos e pelos professores do CLMD quanto a essas relações temporais precisa ser vista ou compreendida como parte desse movimento de aceleração do tempo que promove, entre outras coisas, a necessidade de produzir e expandir novas tecnologias e estratégias de subjetivação. A formação à distância é uma tecnologia que influencia, também, a forma como os alunos investem sobre seus *eus*, tendo em vista essa concepção de aceleração do tempo. Interessante é que no CLMD isso acontece como se fosse muito natural: alunos e professores nem percebem que estão sendo levados a aprender uma nova forma de se relacionarem com o tempo-espaco, e assim, consigo mesmos. Vejamos alguns enunciados que refletem isso:

Tem que ser organizado, interessado, lutador, consciente de seus deveres e de seus direitos e acima de tudo esforçado (aluna 13).

As principais características de um aluno EaD é a organização e responsabilidade, sem essas não obteremos sucesso (aluna 6)<sup>169</sup>.

A gente tem que ser dedicado e tem que buscar as informações [...] mudou totalmente a minha vida, tenho que administrar melhor as coisas para dar conta de tudo, organizar melhor, eu sei... é só questão de organização, de planejamento entrar no ritmo...aí...vai...(aluno 12)<sup>170</sup>.

Os futuros professores são capturados pelos próprios investimentos que fazem sobre si mesmos para se movimentarem cada vez mais rapidamente; são capturados pelos seus desejos e vontades de corresponderem aos estímulos da aceleração com os quais precisam lidar cotidianamente. O sentimento de impotência que os alunos demonstram diante dessas relações temporais deve-se, acredito, ao deslocamento que estão sendo obrigados a fazerem sobre si mesmos para se desprenderem das antigas metanarrativas temporais que envolviam a fabricação de subjetividades dóceis. Metanarrativas, estas, centradas no contato face a face, no tempo linear, no tempo da rotina, disciplinar e no ordenamento parcelado do conhecimento no interior das instituições fechadas.

Nas condições da EaD, os futuros professores veem-se envolvidos numa multiplicação de atividades que exige um árduo trabalho de controle e decisão individual: estudar sozinho e escolher o que estudar (entre as variadas opções de video-aula disponíveis no AVA, por exemplo); pesquisar, principalmente, na Internet; dormir pouco para executar as tarefas e participar de fóruns de discussões; furtar-se de estar mais tempo com suas famílias; estudar sempre que tiver tempo; ter um computador com Internet disponível e se endividar para possuir computadores e instalar Internet rápida; buscar respostas para seus fracassos se culpar por eles, etc. Embora esse conjunto de atividades possa passar despercebido ou dar a impressão de que não ensinam muita coisa, penso que isso não é verdade. Esse exercício é uma forma de fazer a empresa do eu flexível e auto-reponsável funcionar de acordo com as expectativas do encurtamento do tempo: dividi-lo, aproveitá-lo o

<sup>169</sup> 23 anos, concluiu o curso de magistério, nível médio em 2006, professora de séries iniciais, trabalha 8 horas por dia, solteira, renda familiar de 5 a 10 salários mínimos, reside num município vizinho ao polo. Razão de escolha do curso: sempre gostou de Matemática, ia fazer vestibular para uma Universidade particular e apareceu o curso na sua cidade. Possui computador e Internet discada adquiridos pelas exigências de estudo.

<sup>170</sup> 47 anos, concluiu o ensino médio em 1981, industrial, trabalha 10 horas em regime de turnos num município vizinho ao polo, casado, uma filha, renda familiar até 5 salários mínimos, 4 dependentes. Razão de escolha do curso: adora Matemática, e acha que sempre teve facilidade. Possui computador e Internet há bastante tempo

máximo possível, tirar dele tudo que puder, enxugá-lo cada vez mais. Essas são condições que podem parecer menores, para não dizer quase sem importância, mas com elas, ou através delas, cada um vai experimentando formas de ser e estar no tempo; em paralelo, elas vão fazendo as coisas acontecerem em tempo cada vez mais reduzido. Isso quer dizer que os futuros professores de Matemática aprendem, também, significados específicos e planejados de auto-governo e auto-controle como uma experiência de si em uma determinada representação de tempo. Ao que me parece, vídeo-aulas, web - conferências, fóruns de discussão, estudo autônomo, estudos em grupo, relatórios de memória discente<sup>171</sup> e a relativa carga horária, para cada uma dessas atividades, são discursos que enquadram e criam fronteiras delimitadas para as subjetividades numa determinada relação temporal.

Os futuros professores entraram no jogo desse tipo de formação convencidos por um discurso de liberdade expandida - estudar a qualquer momento, em qualquer lugar - que facilitaria as possibilidades de fazerem um Curso Superior. Porém, o que acontece é que suas subjetividades são encurraladas, num processo crescente e intensificado de atividades e funções, que sequestram todo e qualquer tempo, supostamente livre, de suas vidas (SANTOS, 2001); que consomem cada segundo, minuto e hora, que, antes, podia ser associada ao lazer, ao descanso, a dedicação familiar ou ao fortalecimento de amizades e interações sociais. Os alunos veem-se, esquizofrênica e solitariamente, frente a demandas que os empurram ao gerenciamento constante do tempo: achar tempo, encontrar tempo e não perder tempo torna-se a principal tarefa do governo de si mesmos. Sem muito planejamento, fazendo o que é possível, alguns sofrem, reclamam, buscando no ambiente virtual armas para suas reclamações e reivindicações. Entretanto, suas vozes parecem não ecoar, fortemente, para além do ambiente AVA; ficam, ali, registradas e, ao longo dos tempos, desaparecem, são apagadas, muitas vezes, sem qualquer resposta. Outros, simplesmente calam-se e tentam continuar improvisando suas performances no tempo ou vão embora, desaparecem, escapam, fogem em busca de outra saída. Como mostra Kafka<sup>172</sup>, no texto *Comunicação a uma academia* (onde um macaco conta como se tornou humano), estar em um lugar ou permanecer nele por um tempo, contra a vontade ou sem gosto, não é uma

---

<sup>171</sup> Conforme o projeto do CLMD e a proposta de distribuição da carga horária que apresento no tópico CLMD

<sup>172</sup> KAFKA, F. Contos, fábulas e aforismos. Editora Civilização Brasileira S/A: RJ, 1993.

simples condição de resignação e dominação, mas a esperança de encontrar uma saída melhor.

Pelo que observei até aqui, está-se criando, com a EaD, um novo sistema de diferenciação e desigualdades sociais e vejo isso, pelo menos, em duas questões fundamentais: De um lado, encontram-se aqueles presos às demandas do mundo terrestre e às do corpo físico (trabalho, casamento, lazer, filhos, dificuldades econômicas); de outro, movimentam-se aqueles dispostos a entregar sua alma/cérebro ao mundo da virtualidade (da EaD). Nessa relação, obterão sucesso e vencerão as barreiras aqueles que puderem entregar mais tempo da sua vida ou da sua alma ao mundo virtual; isto quer dizer, os não trabalhadores, os com menos problemas familiares e domésticos e os que têm maiores possibilidades de acesso às novas tecnologias, mas, principalmente, aqueles que têm mais facilidade em lidar com elas<sup>173</sup>. Na correria para romper as barreiras para reduzir a velocidade do tempo, parece que não há tempo para esperar os que vão ficando pelo caminho. Um dos alunos expressou bem essa condição em um dos seus depoimentos,

No semestre seguinte as dificuldades se somaram, pois algumas disciplinas eram pré-requisitos para outra e acabou que dividiu a turma [...] muita gente ficou para trás, não conseguiu avançar. A gente sequer podia ajudar os colegas. A possibilidade de assistir a web em casa faz com que nem sempre você encontre todos os colegas [...] agora temos dificuldade até mesmo para formar grupos de estudo ou para organizar apresentação de trabalhos. É tudo muito de cada um por si...a gente fica assim, sozinho. E vou te dizer, não é uma sensação boa isso, porque tu às vezes olha nos fóruns, os colegas perguntando, desesperados pedindo ajuda, querendo atenção e nada. Ai, tu pensa puxa... vai dando um angústia, né? ...porque tu também tá na correria para ir adiante, é uma coisa assim ó... de angústia mesmo...(aluno, 12)

O segundo problema é que, como uma empresa, os futuros professores de Matemática vivem suas vidas acadêmicas buscando otimizar o tempo para obterem o lucro da formação, o diploma de Curso Superior. O tempo é utilizado como valor, importa ser veloz e fazer tudo muito rápido, muito depressa para atingir um fim único.

Diante dessas novas condições, pergunto, como ficam aquelas intenções da UAB e do próprio curso de Matemática de formar professores qualificados, pesquisadores e ativos, se os alunos estão sendo impedidos de experiências que lhes deem possibilidades para isso, se o controle do tempo se torna a parte principal da engenharia da subjetividade?

---

<sup>173</sup> Os cursos de formação do Sistema UAB são projetados para acabarem no período de 4 anos. Todos os alunos precisam se formar nesse prazo, independentemente de seus problemas particulares ou acadêmicos.

Penso que, se os alunos voltam, exclusivamente, seu foco para encontrar tempo e resolverem, logo, os problemas, então pode acontecer que eles estejam sendo impedidos de atingir uma qualidade aprofundada dos conhecimentos, dos saberes matemáticos e da própria profissão docente. Uma das alunas expressa isso muito bem:

Muito conteúdo e pouco tempo, deveria ser pelo menos um ano a mais para dar tempo de aprender melhor, o tempo é curto e agora várias disciplinas ao mesmo tempo esta complicado, agente nem consegue aprofundar nada. Até agora só decoreba para passar nas provas e pouco aprendizado. Não é a mesma coisa que ter um professor e perguntar na hora, às vezes eu tenho uma dúvida, mas tenho que ir ao computador para colocar no fórum, aí tem o problema da Internet que é discada, demora, vou me irritando porque tenho outras coisas para fazer também... vou dormir tarde. No outro dia, vou trabalhar 8 horas, começa tudo de novo. Quando vou ao polo, à noite, já esqueci o que era, tem outra web, outras tarefas e as dúvidas vão ficando... ou nem ficam desaparecem. Sabe quando me lembro dela? Na prova quando não consigo fazer as coisas...não adianta mais né? (aluna, 10).

Agir, rapidamente, e resolver os problemas de forma veloz me parece que impede uma experiência de formação, no sentido de experiência sugerido por Larossa (2002:24), como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, porque, para que isso se efetive, é necessário

...um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Preciso lembrar, por conta das colocações que apresentei aqui, de uma questão que tratei anteriormente, a da formação inacabada. Acredita-se, atualmente, que uma formação deve durar ao longo da vida. Portanto, para que se demorar nesse processo inicial de formação se o tempo de aprendizagem é interminável, se os futuros professores têm, agora, a vida toda para investirem em si mesmos e melhorarem sua formação? Pelo que percebo no andamento das novas relações sociais e educacionais, vale mais a pena, econômica e politicamente, formar logo, acelerar a formação independentemente de como ela aconteça e delegar aos novos professores (auto-responsáveis e flexíveis) a responsabilidade de garantir que, ao longo dos tempos, façam escolhas inteligentes, que possam melhorar e qualificar a educação e a si mesmos enquanto sujeitos da educação. Certamente, os futuros professores poderão contar, principalmente, com a Casa do Professor para fazerem, suas muitas escolhas auto-responsáveis ao longo dos tempos.

## **POR AGORA...**

Chegando aqui, preciso colocar um ponto final neste trabalho, mesmo com o sentimento de que este estudo ainda é o início... Início de um processo que tem muita caminhada pela frente. Como em processo, é um exercício inacabado, móvel e dinâmico, possível neste momento, por isso passível de retornos e afinamentos. Mas, dentro dos limites a que se propôs, este trabalho aponta algumas questões que considero importantes sobre as condições de poder implementadas para a formação de professores e para o próprio professor através da UAB e da sua centralidade na EaD como modalidade de formação docente.

Dediquei-me, ao longo do desenvolvimento desta tese, a colocar em xeque um conjunto de discursos que, nestes últimos anos, se estabeleceram na sociedade brasileira, dizendo, a todos nós, que a EaD retrata uma mudança modernizante e qualificada para a formação Superior Docente e para democratização do Ensino Superior.

Esses discursos, como mostrei na primeira parte desta tese, criaram, pelas vias oficiais, um quadro de pensamento e razão orientado pela concepção de flexibilidade, liberdade expandida e auto-governo, que me pareceram afetar, fortemente, as decisões e as ações no campo das licenciaturas. Em conjunto com uma rede de recursos, agentes, projetos e instituições, os discursos da UAB auxiliam a fortalecer, por todos os cantos do país, as prioridades da EaD de modo muito rápido e expansivo. O movimento dessa expansão tem sido tão acelerado que, para muitos, tem passado um tanto despercebido; pouco se tem refletido sobre a sua produtividade no campo da formação e das condutas que estão sendo formadas.

Tendo em vista essas e outras observações que aponte ao longo desta tese, minha sugestão principal, seguindo a perspectiva foucaultiana, foi trazer para o debate a questão da formação docente como uma problemática de governo da sociedade e dos indivíduos. Ou seja, minha intenção foi mostrar que a formação docente, assim como qualquer outro elemento social, está associada às novas formas contemporâneas de governar a sociedade e seus indivíduos, as quais exigem as características de flexibilidade e auto-governo para todas as relações sociais. Com essa idéia, argumentei que cada época histórica, de acordo com seus

interesses e prioridades, produz, cria e faz funcionar diferentes formas de governo que se dedicam a transformar, guiar, corrigir e moldar a conduta coletiva e individual. Como venho mencionando desde o início desta tese, considero que a conduta é algo passível de transformação e que pode ser modificada através de técnicas e procedimentos.

Hoje, com as novas transformações tecnológicas do conhecimento, do trabalho, da economia, do mercado e do consumo, as condutas sociais e coletivas estão sendo questionadas e colocadas em xeque. Ao mesmo tempo, uma miríade de novas políticas, programas, mídias, associações, redes e parcerias aparecem, promovendo, oferecendo e estimulando novas práticas dirigidas à capacitação das condutas para torná-las mais modernas, mais livres e mais ativas. O uso do computador e da Internet como meios capazes de promover essa transformação das condutas vêm ganhando cada vez mais centralidade e, na dinâmica de seu crescimento, vem criando um imaginário cultural que seduz indivíduos e instituições em todos os níveis da sociedade. A força desse imaginário tornou-se tão significativo a ponto de quase impossibilitar que se pense em algum tipo de transformação social sem incluir computador e Internet nas ações propostas. Como argumentei anteriormente, somos parte de um momento em que se passou a acreditar que a tecnologia digital salvaria tudo.

Assim, considerei que os discursos da UAB são parte dessas novas condições que se apresentam para as condutas. Sugeri que eles se constituem como mais uma tecnologia humana programada com objetivos criados para transformar e dirigir a conduta docente aos caminhos da nova modernidade sociocultural que se movimenta enredada com as prerrogativas das novas tecnologias digitais. Deste ponto de vista, olhei para os discursos da UAB e pensei, exaustivamente, sobre eles, centrei meu foco na sua operacionalidade, na sua forma criativa de interferir na conduta docente com técnicas, procedimentos e estratégias implementados pelo viés da formação à distância.

Em um primeiro aspecto de dispersão dos discursos, através da via oficial, a tecnologia UAB constituiu um quadro político para a formação docente: produziu normas, decretos, leis e regras de funcionamento dos cursos; criou novos recursos; reorganizou instituições; fabricou novos agentes e funções como tutores, professores formadores e professores conteudistas; proporcionou novas relações institucionais, as quais incluíram contratações de pessoal em caráter provisório e

pago com bolsas de pesquisas da CAPES; distribuiu bolsas, também, a professores efetivos, coordenadores de cursos e coordenadores da UAB em cada Universidade; realizou encontros, fóruns, palestras. Nesse clima, definiu, também, os seus sujeitos/objetos - pobres, excluídos e do interior - organizou a forma de geri-los através de parcerias e garantiu, também, as condições de sua administração futura, com a Casa do Professor. Como mostrei, essa é uma forma de governo que conduz a formação e orienta o que ela deve ser e o que deve priorizar em suas ações. Penso que, ao armar esta situação, a tecnologia UAB passa a guiar a formação do professor por um caminho único, estreito e, assim, excluiu outras opções e condições possíveis. Portanto, como tecnologia política geral, a UAB se expande não apenas como natural, inovadora ou modernizante no campo da formação, mas como constituída por um conjunto de discursos e estratégias que tentam movimentar poder e verdades sobre os professores e sua formação.

Entre as questões que são apontadas como fundamentais para a formação docente nesse quadro da UAB, cito, como exemplo, o afastamento da formação dos espaços das universidades e a sua transferências para os pólos municipais; a centralidade no uso do computador e Internet como a única saída para a transformação e melhoria da formação docente; a massificação descontrolada da formação docente; a flexibilização das relações de poder e autoridade para administrar a formação e a prioridade no auto-governo como mecanismo de poder sobre as subjetividades.

Nessa dinâmica com que os discursos da UAB se movimentam, alguns aspectos ficam ofuscados ou menos visíveis; entre estes, está o caráter imanente que a formação docente mantém com a sociedade contemporânea e suas condições, prioridades e necessidades. Na atual racionalidade, estão em jogo relações de poder que, seguindo as reflexões de Foucault (2008<sub>b</sub>), tentam promover a multiplicação dos princípios de mercado e consumo em todos os aspectos da vida social. A formação de professores, pelos indicativos teóricos e empíricos que se tem, não ficou fora dessa dinâmica; ela representa, neste cenário, um meio capacitado para a produção de um tipo de sujeito que é agora desejado - flexível, ativo e auto-governado - com condutas preparadas para jogar o jogo do mercado e do consumo. A força que a UAB alcança deve-se ao fato de que ela, mais que outras tecnologias, congregou os meios e as ferramentas possíveis para responder a esses ideais de produção e governo de novos sujeitos. A formação docente à

distância tem sido, também, uma forte aliada das políticas oficiais para encaminhar uma gama de pessoas, de modo muito rápido e crescente, à formação Superior através das Licenciaturas e, dessa forma, elevar os índices de formação de Nível Superior no país. Nessa condição, a EaD parece resolver um problema caro a países como o Brasil: o de prestar respostas, estatística e matematicamente justificadas e positivas a seus parceiros e aos tratados globais, sobre seus investimentos em formação Superior.

Assim, do quadro criativo que a UAB apresenta e das articulações que fomenta, tentei destacar, na primeira parte da tese, para seus efeitos políticos e gerais. Chamei a atenção para aqueles discursos que se colocaram no jogo de maquirar as condições e produzir discursos verdadeiros para os futuros professores. A UAB vem instituindo, afirmando e dirigindo como a formação docente, via EaD, deve acontecer; em que espaços, em que condições, com que sujeitos, com quais instrumentos e com que prioridades. Então, através desta perspectiva, saliento que não existe nada de natural nos discursos que a UAB coloca em movimento. O que estou defendendo, portanto, é que os discursos oficiais têm papel fundamental no que diz respeito ao governo político da conduta docente.

Em outro nível, o da EaD em ação no CLMD, foi possível observar seus impactos nas condutas dos futuros professores.

Nesse momento, chamei a atenção para um discurso que entendi como aquele que funciona como matriz para todas as ações e relações que se movimentam no CLMD. Defendi que a crença na auto-responsabilidade é a força motora de poder que se estende aos futuros professores e lhes prepara para a ação. As formas de subjetivação que são organizadas no CLMD consideram que a EaD trabalha com sujeitos ativos, autônomos e racionais, capazes de se auto-responsabilizarem, individualmente, pelo processo de sua formação no curso e na vida. Assim, é para este sujeito, com estas características, que as ações são montadas, implantadas e as decisões são tomadas. Penso que só é possível fazer experiências com determinados tipos de pessoas, agir como agimos sobre elas e elas sobre si mesmas, porque pressupomos determinadas descrições sobre elas ou sobre nós mesmos. Essa idéia de auto-reponsabilidade funciona como um mapa que guia os pensamentos, tanto dos agentes que atuam no curso como dos próprios alunos (e também, da própria UAB/EaD), servindo como estratégia para exigir, dos futuros professores, lealdade e fidelidade para com as ações que são desenvolvidas

e ligá-los à obrigação de pô-las em prática. Entendo que essa imagem, criada sobre os sujeitos que se voltam para a EaD, serve para estabelecer o estatuto, os comportamentos, as atitudes e a posição que podem ocupar esses sujeitos; cria o jogo das verdades, as regras e os códigos dentro dos quais eles podem agir, ou não, nesse espaço de formação. Nessas condições, essa concepção de sujeito funciona, acredito, como medida para melhor governar os futuros professores e sua trajetória de formação. A grande estratégia está sendo a de unir o conhecimento que se tem sobre as pessoas e o que as pessoas têm sobre si mesmas (enquanto esses sujeitos auto-reponsáveis) para implementar regras de conduta compatíveis com o que as autoridades pensam sobre elas.

Argumento que os futuros professores de Matemática não aprendem ou desenvolvem qualquer auto-reponsabilidade, mas práticas específicas e limitadas dentro das expectativas sobre auto-reponsabilidade que o CLMD movimenta e reafirma: estudar sozinho, reservar tempo de suas vidas para estudo aprofundado, pesquisar para além do que o curso exige, saber escolher e procurar aulas no Mídia Center, participar dos fóruns de discussão, formar e participar de grupos de estudo, ir ao pólo nos dias determinados, procurar auxílio quando houver necessidade, assistir e aproveitar as Web-conferências. Os efeitos dessa transmissão da responsabilidade com o processo da formação para as mãos dos futuros professores são muito preocupantes, como mostrei no último capítulo: pouca interação entre professores, tutores e alunos; aprendizagem aligeirada e não aprofundada dos conteúdos matemáticos; ênfase nos resultados obtidos pelos alunos em provas e avaliações; pouca valorização do aluno como sujeito do processo de formação e a relação problemática entre pólos e o CLMD. Do ponto de vista dos alunos, daquele trabalho que eles precisam realizar sobre si mesmos para atuarem no curso, chamei a atenção para uma ação que acontece sob constantes expectativas de auto-crítica, auto-julgamento e auto-medição das suas responsabilidades para consigo mesmo e para com as instituições que dizem lhes oferecer o melhor para uma vida futura com mais perspectivas. Os futuros professores veem-se, assim, cotidianamente, imersos em um complexo jogo de cálculos e avaliações sobre si mesmos e sobre seu futuro.

Essas ações vêm produzindo, entre os futuros professores, sentimentos que oscilam entre esperanças e medos. Por um lado, embora fiquem desconfiados quanto às relações e às condições de formação e se sintam sós e desamparados, os alunos não cansam de repetir que acreditam no curso, que gostam dos tutores, dos

coordenadores, dos professores, que não podem perder essa possibilidade de formação porque que é o sonho de suas vidas; que farão de tudo para chegarem ao final. Por outro lado, esses alunos se veem coagidos quanto à possibilidade de promoverem ações ou resistências pelo medo de perderem o curso; de entrarem em conflito com os professores, tutores e coordenadores; de serem vistos como indivíduos que são contra o curso ou contra o pólo; de serem vistos como um sujeito que não reconhece os benefícios da política e o investimento do município etc.

Os efeitos dessas formas de subjetivação que se configuram no CLMD parecem indicar rumos diferentes daqueles pré-concebidos pela UAB e, também, pelo projeto do curso de Matemática: formação transformadora e de qualidade e professores ativos preparados para o uso das novas tecnologias e para uma ação pedagógica inovadora. O que percebi nesse andamento da formação foi a constituição de professores solitários, submissos e desconfiados consigo mesmos e com suas formações; práticas pedagógicas aligeiradas e focadas, principalmente, na obtenção de resultados quantitativos e a maximização da importância das ferramentas tecnológicas em detrimento de outras condições - políticas, pedagógicas, curriculares, de gestão, das relação entre os diferentes sujeitos etc.

Meu objetivo, nesta segunda parte, foi defender que as práticas de elaboração, implementação e ação de uma política, em casos específicos, são uma maneira, também, de criar racionalidades para a conduta dos professores e governá-las segundo esperanças e desejos criados e planejados para elas. Em resumo, os destaques que apresentei, nesta tese, mostraram minhas observações sobre formas de governo da conduta docente instituídas pela UAB. Mas, mais do que descrever essa forma de governo da conduta implementada pelos discursos da UAB, meu esforço esteve focado em mostrar a produtividade desses discursos no campo da formação. Chamei a atenção para aquilo que eles criam, fabricam e produzem para as condutas docentes. Situei como problemática, principalmente, que essas formas de governo, pelas condições que verifiquei, contribuem para associar os caminhos da formação e da conduta docente aos princípios contemporâneos de mercado e de consumo. Demonstrei, também, que essa associação, que se pode observar em diferentes aspectos, já mostra uma produtividade perigosa e que, por isso, merece maior interesse, discussão e reflexão por parte dos que, como nós, se preocupam com a educação e com a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, jan/abr de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>>. Acesso em 15/11/2009.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em 10/06/2008.

APPLE, Michel. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema, In: APPLE, Michel. **Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, TT. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. A Educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

ADUnB. Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo. **Informativo Eletrônico**, n. 12, março de 2007. Disponível em: <[http://www.adunb.org/adunb\\_online/2007/adunb\\_online12.htm](http://www.adunb.org/adunb_online/2007/adunb_online12.htm)>. Acesso em 10/05/2008.

BALL, Stephen J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**". In Education reform: A critical and post-structural approach. Buckingham, England: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez de 2001.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol.15, n. 002, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>> . Acesso em 08/03/2008.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, set/dez, 2005.

\_\_\_\_\_ Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, jul/dez de 2006.

BAMPI, L. O currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãos. Texto apresentado na **23ª Reunião anual** da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm#gt12>>. Acesso em: 03/03/2007.

BARRETO, Raquel Goulart. A apropriação educacional das tecnológicas da informação e da comunicação. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**, São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores**, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo, Loyola, 2002<sub>b</sub>.

\_\_\_\_\_ Tecnologias na formação e professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2. São Paulo, jul/dez 2003.

\_\_\_\_\_ Tecnologias e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc**, vol. 25, n. 89. Campinas, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04/06/2008.

\_\_\_\_\_ Política de Educação à distância: flexibilização estratégica. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ **Em torno da tecnologia**: a formação de professores. Disponível em: <[www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/15.pdf](http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/15.pdf)>. S/d de publicação. Acesso 16/10/08.

\_\_\_\_\_ As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc**, v. 29, n.104. Especial. Campinas, out 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/02/2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_ **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_ **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_ **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_ **Os desafios da educação**: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, maio/ago de 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2009/04/26/zygmunt-bauman-estamos-constantemente-correndo-atras-que-ninguem-sabe-correndo-atras-de-que-755442068.asp>>. Acesso em 22/04/2010

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre EaD no Brasil. **Educação e Realidade**, ano XXIII, n.78, abr de 2002.

BUJES, M. I. E. **Infâncias e maquinarias**, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BURBULES, N.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre, ARTEMED, 2004.

BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: Barry, A; OSBORNE, T; ROSE, N. **Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

Carvalho, Marta M. Chagas de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>>. Acesso em 03/03/2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1), 2004.

COSTA, M. Vorraber. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo, Editora 34, 1992.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Vozes, 1999.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. Por que Foucault? **Novas diretrizes para pesquisa educacional**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

DUTRA, M. R. Osório. **Professores e educação ambiental: uma relação produtiva**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPEL. Pelotas, 2005.

FELINTO, Erick. Os computadores também sonham? Para uma teoria da Cibercultura como imaginário. **Unirevista**, v. 1, n. 3, julho, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Femininos**, ano 9, 2º semestre de 2001.

\_\_\_\_\_ Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_ Uma análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n. 1, jan/jun de 2002a.

Foucault, M. **Microfísica do Poder**. 7.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

\_\_\_\_\_ **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_ O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

\_\_\_\_\_ Sobre a Genealogia da ética: uma revisão do trabalho: In: DREYFUS, H. & RABINOW P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Graal, 1990b.

\_\_\_\_\_ **Vigiar e Punir**. 20.ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ **A Ordem do Discurso**. 8.ed. São Paulo, Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_ **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 10.ed. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

\_\_\_\_\_ **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_ **Em defesa da sociedade**. 4.ed. Martins Fortes, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_ **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. 17.ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

\_\_\_\_\_ **Segurança, território, população**. 1.ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008a.

\_\_\_\_\_ **Nascimento da Biopolítica**. 1.ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008b.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro de 2002.

\_\_\_\_\_ Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.85, dez de 2003.

\_\_\_\_\_ A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. de 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **O sujeito emancipado nas pedagogias críticas**. Educação & Realidade, v 26, n. 2, jul/dez, 2001.

\_\_\_\_\_ **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_ O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo Sem Fronteiras**, v2, n2, jul/dez, 2002b.

\_\_\_\_\_ & ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 30, n. 106. jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_ Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na UFPel. Texto apresentado na **31ª Reunião anual da ANPED**, out, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>.

\_\_\_\_\_ **O currículo como política cultural**. Palestra proferida aos professores do Colégio Municipal Pelotense. Pelotas, RS, s/d.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá, **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário, s/d, s/p. Disponível em: <<http://www.flincon.no.sapo.pt>>. Acesso em 03/02/2008.

\_\_\_\_\_ O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, TT. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GIDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro, Record, 2000.

\_\_\_\_\_ **Sociologias**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G; GORDON, C. e MILLER, P. **The Foucault effect**: studies in governmentality. The University of Chicago Press, 1991.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, jul/dez. 1997.

\_\_\_\_\_ **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. DP&A, 2003.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro, Record, 2003a.

\_\_\_\_\_ **5 lições sobre o Império**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.

\_\_\_\_\_ **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro, Record, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Loyola, 1996.

KAFKA, F. **Contos, fábulas e aforismos**. Civilização Brasileira S/A: RJ, 1993.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba, Unimep, 1996.

Kuenzer, A. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrando. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf)>, 1999. Acesso em 02/05/2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e do saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan,fev,mar,abr, 2002.

\_\_\_\_\_ Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002b.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n.2, jul/ de 2001.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006b.

\_\_\_\_\_ e NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_ Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. **Carta Maior**, dezembro, 2006. Disponível em: <<http://revistaglobal.wordpress.com/2006/12/17/lazzarato-e-entrevistado-pela-carta-maior>>. Acesso em 01/04/2009.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologias e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, Sulinas, 2008.

\_\_\_\_\_. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón e Palabra**. Outubro/Novembre, 2004.

Lessard, Claude. A Universidade e a formação de profissional dos docentes: novos questionamentos. **Edu. Soc.** Campinas, vol.27, n.94, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17/06/2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. **Microfísica do Poder**. 7.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis, Vozes, 2002

MILL, Daniel. **Educação à distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologias, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte.

MORAES, Antonio Luiz & VEIGA- NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível, **Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, UFSC, setembro de 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc**, v. 28, n.100, out de 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/06/2008.

NOGUERA, Carlos Ernesto. **La `gubernamentalidad`** em los cursos del profesor Foucault. Mimeo, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O que querem que nós sejamos? A educação na mídia educativa brasileira. Trabalho apresentado no **II Seminário Internacional**: as redes de conhecimento e a tecnologia, UERJ/RJ, jun de 2003.

Peters, M.; Marshall, J. e Fitzsimons, P. gerencialismo e política educacional em contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: In BURBULES, N.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre, ARTEMED, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencia. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1992.

\_\_\_\_\_ Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_ A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In BURBULES, N.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre, ARTEMED, 2004a.

\_\_\_\_\_ & LINDBLAD, Sverker. Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. **Journal of Educational**, 2004b.

\_\_\_\_\_; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, 34 (2), mai/ago 2009.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos, Clara Luz, 2005. 80 anos

\_\_\_\_\_ Nas origens do biopolítico: de vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José; COHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

RIKOWSKI, Glen. As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio e Serviços). **Currículo sem Fronteiras**, v3, n.2, jul/dez 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa das desigualdades digitais no Brasil**, RITLA, 2007.

RIZVI, Fazal. A educação internacional e a produção da imaginação global. In BURBULES, N.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre, ARTEMED, 2004.

Rosa M. Torres, Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI; WARDE; HADDAD (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, São Paulo, Cortez, 2007.

ROSE, Nikolas. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.) **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: The University Chicago Press, 1996. p.37-64

\_\_\_\_\_ Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. Tadeu (org). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_ Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, jan/jul de 2001.

SANTOS, João de Deus. **Licenciaturas e biopoder: uma perspectiva de análise**. Dissertação (Mestrado em educação), 2001. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

SARDAGNA, H. V. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, M. C & DAL'LGNA, M.C. (orgs). **Inclusão nas tramas da escola**. Canoas, ULBRA, 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores dilemas da formação inicial à distância. **Revista de Educação Educere et educere**, UNIOESTE, vol.1, n.2. jul/dez de 2006.

SENELLARR, Michel. **As artes de governar: do regime medieval ao conceito de governo**. São Paulo, 34, 2006.

\_\_\_\_\_ Situação dos cursos. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. 1.ed, São Paulo, Martins Fortes, 2008a.

\_\_\_\_\_ Situação do curso. In: Foucault, M. Nascimento da Biopolítica, 1.ed. São Paulo, Martins Fortes 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_**Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_ A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; SILVA, TT. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_ Educação Pós-crítica e formação docente. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas dos Santos; GARCIA, Maria Manuela (orgs). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas, Seiva, 2002b.

\_\_\_\_\_ In: GENTILI, P; SILVA, TT. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 2002c.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE), Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_ & LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100. Especial, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15/03/2009.

\_\_\_\_\_ Olhares. In: COSTA, Vorraber Marisa (org), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_ Coisas do governo. In: RAGO, ORLANDI & VEIGA-NETO (orgs) **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias neitzchianas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b.

\_\_\_\_\_ Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRRERO, V, CATELOBRANCO, G. (orgs). **Retrato de Foucault**. Rio de Janeiro, NAU, 2000.

VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996

## Documentos e textos consultados

BRASILIA. Ministério da Educação. Fórum das Estatais pela educação: diálogo para a cidadania e inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em 10/05/2008.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Fórum das Estatais e implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<<http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=12>>. Acesso em 10/05/2008.

\_\_\_\_\_ Fórum das Estatais pela educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em 15/12/2008.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Edital de lançamento: bases do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Carta do Secretário de Educação Ronaldo Mota aos prefeitos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/carta.pdf>>. Acesso em 22/03/2008.

\_\_\_\_\_ Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 25/01/2008.

\_\_\_\_\_ Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 (sobre EaD) da Lei n. 9.394 de 20 de janeiro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 03/06/2008.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a educação à distância, agosto de 2007. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 14/10/2008.

\_\_\_\_\_ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 09/11/2008.

\_\_\_\_\_ Sistema UAB. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/>>.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Educação à Distância. Legislação. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12780&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12780&Itemid=865)>.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Educação à Distância. Programas e ações. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12502&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823)>.

INEP. Distância na Educação = distância no desempenho? Na medida: boletim de estudos educacionais, ano 1, n. 2, jun de 2009.

UNESCO, CONSED, Ação Educativa. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação, 2001.

UFPel. Licenciatura em Matemática a Distância: Universidade Aberta do Brasil. Projeto de curso enviado ao MEC, abril de 2006.

## **ANEXOS**

# 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

## 1. Questionário respondido pelos os alunos

Prezad@s alu@s.

Estou realizando uma pesquisa de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFPel. A pesquisa trata das implicações atuais da EaD na formação de professores. Este questionário que estou realizando com vocês tem como objetivo principal de mapear o perfil do aluno da EaD. A colaboração de vocês é essencial para a qualidade desta pesquisa. Penso que a formação docente através EaD ainda é pouco estudada e, assim, existe uma necessidade urgente de compreender como os profissionais da educação estão sendo formados e, principalmente, o que os alunos pensam sobre o processo em andamento.

**Leia atentamente:**

As questões abertas podem ser respondidas em folha separada ou no verso de cada uma das folhas deste instrumento, mas, por favor – identifica as questões corretamente. **Por exemplo: questão 3, letra a.**

**Conto com a colaboração de tod@s.**

### 1) Trajetória escolar

- a) Ano de conclusão do Nível Fundamental (1ª a 8ª):  
Tipo de instituição dessa formação: pública ( ) privada ( )
- b) Conclusão da escolarização do Nível Médio ( ano):  
Qual: Ensino Médio padrão ( ) Curso Técnico ( ) Magistério( ) Educação de Jovens e Adultos – EJA ( ) Supletivo ( )  
Tipo de instituição que concluiu o ensino médio): pública ( ) privada ( )
- c) Fez curso pré-vestibular: Sim ( ) Não ( )
- d) Prestou vestibular? Quantas vezes? Para que cursos?
- e) Concluiu ou iniciou outro curso superior? Qual? Nome da Universidade?
- f) Possui curso de Pós-Graduação (especialização, mestrado)? Qual área? Nome da Instituição?

### 2) Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel

- a) Quais as razões que te levaram a escolher o Curso de Licenciatura em Matemática à distância? Explica.
- b) Quais são tuas expectativas para com esse curso?
- c) Qual tua opinião sobre a proposta do Curso (conteúdos, material pedagógico, professores, tutores)?
- d) O que achas que poderia ser diferente?
- e) Como o curso vem contribuindo para tua formação?

- f) Possuis computador, impressora, internet (que tipo: discada, ADSL)? Desde quando e por quê?
- g) Quanto tempo dedicas aos estudos em EaD?
- h) Em que horários realizas teus estudos? Em que espaço?
- i) Quantas vezes vais ao Pólo, durante a semana, e para quê?
- j) Tiveste dificuldades com o curso? Quais?
- k) Caso tenhas encontrado dificuldades quais seriam, na tua opinião, os principais fatores para essas dificuldades?
- l) Como definirias o aluno de EaD?
- m) Tiveste experiência com outros cursos de formação a distância? Comenta sobre isso.
- n) Trabalhas ou já trabalhaste como professor ou professora? Em que instituição? Com que níveis de ensino?
- o) O curso vem tendo impactos na tua vida particular e profissional? Sim? Não? Por quê?
- p) O que significa, para ti, ser professor ou professora de matemática?

### 3. Informações gerais:

- a) Nome:
- b) Ano de nascimento:
- c) Município/Estado onde reside atualmente (sede/interior):
- d) Nome e localidade do Pólo que estudas.
- e) Sexo:
- f) Profissão ou função:
- g) Local de trabalho:
- h) Quantas horas trabalhas por dia?
- i) Casada (o) (  ) solteiro(  ) outra (  )
- j) Número de Filhos:  
Idades:  
Escolarização:  
Profissão:
- g) Renda familiar aproximada:

Salário mínimo oficial nacional:

até dois salário mínimos	
até cinco salário mínimos	
de cinco a dez salário mínimos	
de dez a quinze salário mínimos	
de quinze a vinte salário mínimos	

Mais de 20 salário mínimos	
----------------------------	--

k) Quantas pessoas dependem dessa renda?

5. Este item é livre: - descreva aspectos que achas importante no processo de formação de professores, no curso de matemática a distância, e que não foram contemplados nas questões anteriores.

## 2. Roteiro inicial para a entrevista com os professores

Professor pesquisador ( ) Prof. Formador ( ) Tutor Presencial ( ) Tutor Distância ( )

### 1. Formação Graduação:

### 2. Formação Pós-graduação:

### 3. Trajetória profissional docente:

a) Ano de ingresso na carreira docente:

b) Instituição que trabalha:

c) Carga horária de trabalho semanal:

d) Funções (cargos) que desempenha ou desempenhou:

a) Com que nível de ensino trabalha (básico, médio, superior, pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado)?

b) Total de alunos que atende?

c) Área de atuação (disciplinas que ministra, campos de estudo):

d) Desempenha outras funções além da docência? Quais? Tempo dedicado?

### 4. Educação a distância (EaD) e docência:

a) Tempo de experiência com EaD:

b) Como aconteceu teu envolvimento com EaD?

### 5. Trabalho docente em EaD

a) Quanto tempo dedicas à EaD semanalmente? (explicar se tem liberação de carga horária para a EaD ou se divide esse tempo com outros trabalhos)

b) Em que horários realizas teu trabalho em EaD?

c) Achas que existem diferenças entre o trabalho docente na educação presencial e na educação a distância? Sim? Não? Por quê?

d) Tiveste alguma dificuldade com a EaD? Sim? Não? Por quê?

#### **6. Avaliação do curso**

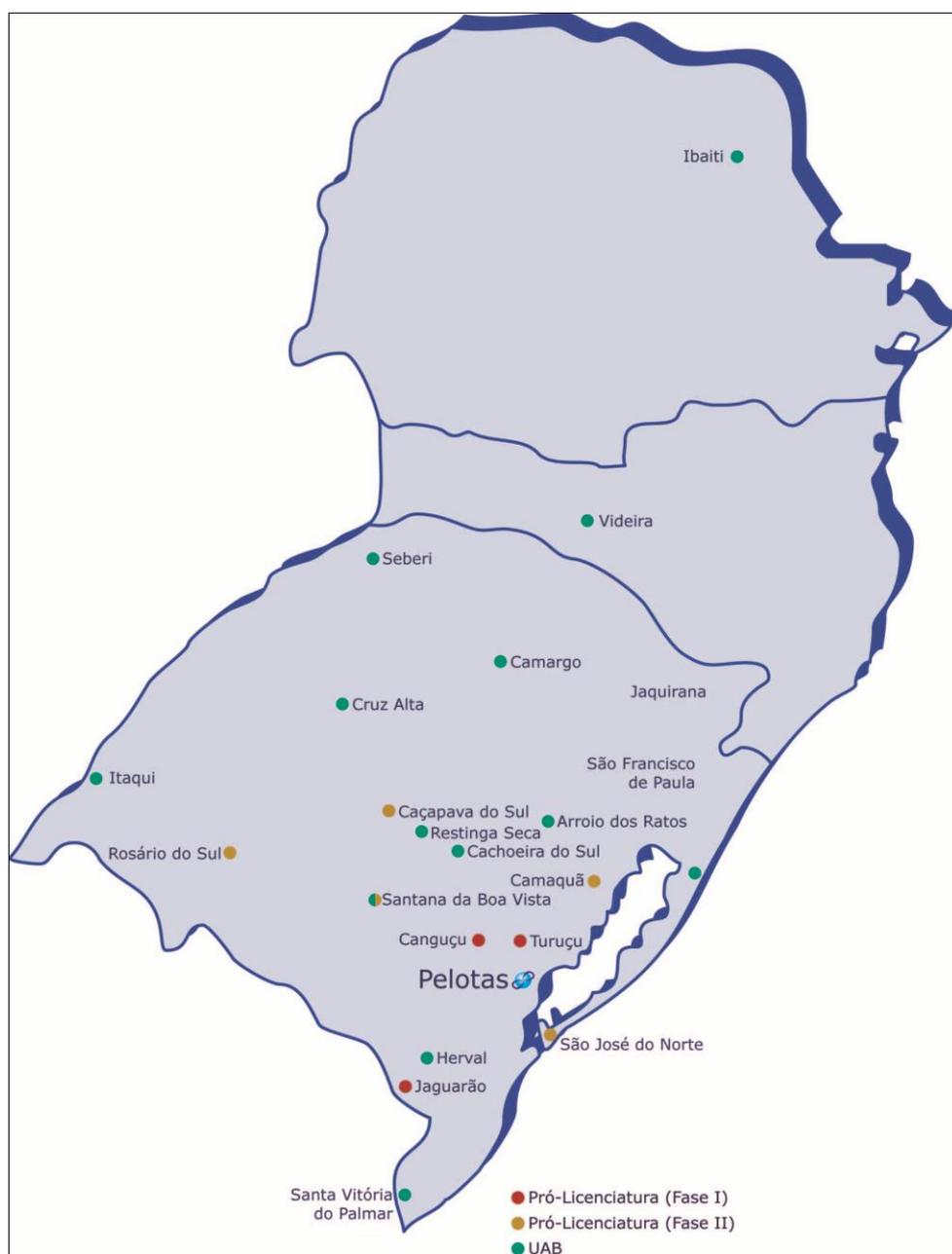
a) Como avalias a proposta do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: projeto, material didático pedagógico, conteúdos, relação entre professores, relação com os alunos, evasão.....

b) O que deveria ser feito para ser diferente?

c) Achas que existem aspectos positivos neste curso? Sim? Não? Por quê?

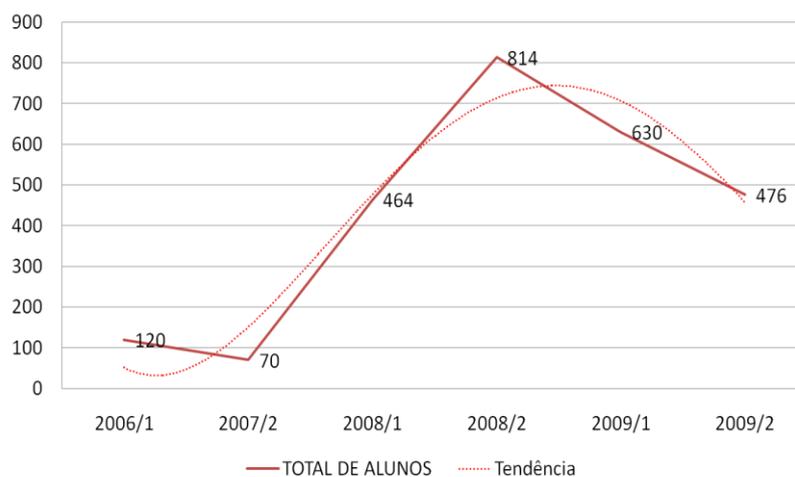
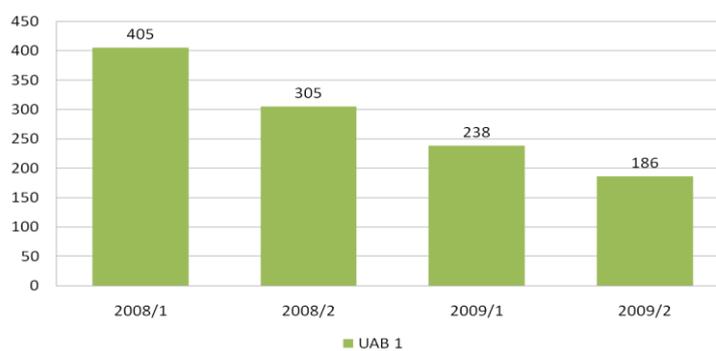
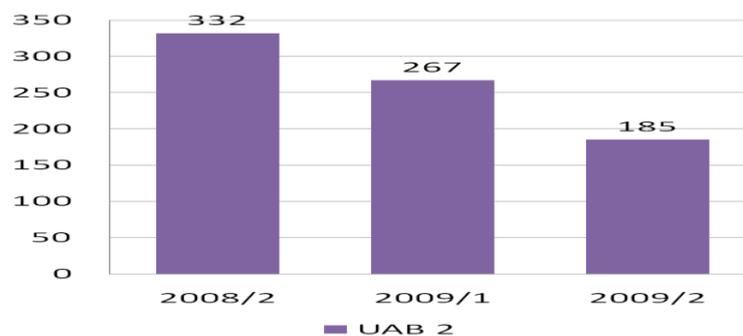
d) Achas que existem aspectos negativos neste curso? Sim? Não? Por quê?

## 2 – IMAGEM DA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PÓLOS DO CLMD<sup>174</sup>



<sup>174</sup> Imagem cedida pela coordenação do CLMD.

### 3 – ALUNOS: INGRESSO E EVASÃO<sup>175</sup>



<sup>175</sup> Imagens cedidas pela coordenação do CLMD.

## 4 – GRADE CURRICULAR DO CLMD

SEM	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H	C.H.T.	CR	TIPO
1	0100023	Introdução A Lógica Matemática	2+0+2	68	4	Obr
1	0100024	Laboratório de Ensino de Matemática I	0+0+4	68	4	Obr
1	0100279	Seminário Integrador I	4+0+0	68	4	Obr
1	0360046	Fundamentos Psicológicos da Educação	4+0+0	68	4	Obr
1	0360048	Fundamentos Sócio-histórico-filosóficos da Educação	4+0+0	68	4	Obr
2	0100020	Matemática Elementar I	4+0+2	102	6	Obr
2	0100026	Matemática Elementar II	4+0+2	102	6	Obr
2	0100028	Geometria Espacial	2+0+2	68	4	Obr
2	0100044	Matemática Elementar III	2+0+2	68	4	Obr
2	0100293	Seminário Integrador II	4+0+0	68	4	Obr
2	0350052	Educação Brasileira: Organização e Políticas Pública...	4+0+0	68	4	Obr
3	0090010	Física Básica I	2+0+2	68	4	Obr
3	0100022	Geometria Plana	2+0+2	68	4	Obr
3	0100025	Cálculo A	2+0+2	68	4	Obr
3	0100027	Laboratório de Ensino de Matemática II	0+0+4	68	4	Obr
3	0100294	Seminário Integrador III	4+0+0	68	4	Obr
3	0350053	Teoria e Prática Pedagógica	2+0+2	68	4	Obr
4	0090012	Física Básica II	2+0+2	68	4	Obr
4	0100030	Aritmética	4+0+2	102	6	Obr
4	0100031	Cálculo B	2+0+2	68	4	Obr
4	0100040	Laboratório de Ensino de Matemática III	0+0+4	68	4	Obr
4	0100295	Seminário Integrador IV	4+0+0	68	4	Obr
4	0360258	Psicologia de Grupo	2+0+0	34	2	Obr
5	0100029	Álgebra Linear I	2+0+2	68	4	Obr
5	0100035	Álgebra Linear II	2+0+2	68	4	Obr
5	0100036	Trabalho de Campo I	0+0+5	85	5	Obr
5	0100039	Cálculo C	4+0+2	102	6	Obr
5	0100238	Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática	0+0+4	68	4	Obr
6	0100034	Álgebra Para Licenciatura A	2+0+2	68	4	Obr
6	0100041	Cálculo D	2+0+2	68	4	Obr
6	0100239	Álgebra Para Licenciatura B	2+0+2	68	4	Obr
6	0350049	Prática de Ensino de Matemática I	0+0+8	136	8	Obr
7	0100054	Trabalho de Campo II	0+0+5	85	5	Obr
7	0100237	Introdução A Análise Real	4+0+2	102	6	Obr
7	0100240	Instrumentos de Avaliação	2+0+2	68	4	Obr
7	0100286	Estudos Acerca dos Conhecimentos Matemáticos	4+0+0	68	4	Obr
7	0100287	Trabalho de Conclusão de Curso I	0+0+2	34	2	Obr
8	0100033	Iniciação A Pesquisa no Ensino de Matemática	2+0+2	68	4	Obr
8	0100250	Matemática Financeira	2+0+2	68	4	Obr
8	0100288	Trabalho de Conclusão de Curso II	0+0+4	68	4	Obr
8	0350050	Prática de Ensino de Matemática II	0+0+8	136	8	Obr
8	0890002	Atividades Complementares ao Longo do Curso	0+0+300	300		Obr

180 Créditos - 3360 horas (OBRIGATÓRIOS)

## 5 – ALUNOS COLABORADORES DO ESTUDO

Aluno 1 (28 anos),

Concluiu o Nível Médio, ano de 2000, em escola pública.

Iniciou o Curso Superior de Sistema de Informação numa Universidade privada e não conseguiu manter financeiramente

Metalúrgico desempregado desde junho de 2009.

Reside num município próximo ao pólo.

Solteiro, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: por ser EaD e conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo, por ser um curso que apareceu próximo da sua casa e que mais se aproxima do já havia começado antes.

Computador e Internet forma adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática á Distância.

Aluna 2 (52 anos),

Não lembra quando concluiu o Nível Médio técnico em escola pública.

Secretária, em um banco privado, trabalha 8hs por dia. Viaja três horas diárias, entre ida e volta, para o trabalho.

Reside no município do pólo.

Solteira, uma filha adulta, renda familiar 5 a 10 salários mínimos.

Escolha do curso: pelo sonho de ter um curso superior, sempre gostou de Matemática.

Não quer se professora, o curso seria mais uma ajuda para sua profissão.

Possuía computador e Internet antes de iniciar o curso.

Aluna 3 (29 anos)

Concluiu o Nível Médio, Magistério, ano de 2000, em escola pública.

Desempregada, renda familiar até 5 salários mínimos.

Reside num município próximo ao pólo

Escolha do curso: gosto por matemática, gratuito, possibilidade de escolher o horário de estudo

Computador e Internet forma adquiridos pelas exigências de estudo

Aluna 4 (39 anos),

Concluiu o Curso de Nível Médio, Magistério, no ano de 1989, em escola privada.

Iniciou um Curso de Licenciatura em Matemática numa universidade privada, mas não concluiu por falta de recursos financeiros.

Professora Municipal, coordenadora pedagógica, trabalha 8hs por dia.

Reside num Município próximo ao pólo.

Casada, dois filhos, renda familiar até 5 salários mínimos

Escolha do curso: por não ter como manter uma universidade particular, pela exigência de formação superior.

Possuía computador e Internet antes de iniciar o curso.

Aluna 5 (54 anos),

Concluiu o Nível Médio, Magistério, no ano de 1977, em escola pública.

Iniciou Direito numa Universidade particular, mas não pode manter por questões financeiras.

Estagiária (substitui professores de Matemática numa escola) e trabalho com aula particular. Trabalha 8hs por dia.

Reside no município do pólo.

Sem filhos, renda familiar até 2 salários mínimos.

Escolha do curso: sempre gostou de Matemática.

Tem um computador usado e precário que ganhou, mas não tem Internet.

Aluna 6 (23 anos),

Concluiu o Curso de Nível Médio, Magistério, no ano de 2006, em escola pública.

Professora Municipal trabalha 8hs por dia.

Reside num Município próximo ao Pólo.

Solteira, renda familiar 5 a 10 salários mínimos.

Escolha do curso: sempre gostou de matemática, ia fazer vestibular para uma Universidade particular e apareceu o curso na sua cidade.

Computador e Internet (discada) foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática á Distância.

Aluno 7 (37 anos),

Concluiu o Nível Médio, ano de 1993, em escola pública.

Concluiu Curso Superior de Informática em uma Universidade privada.

Reside no município do pólo.

Analista de sistemas trabalha 9 a 10hs por dia.

Viaja três horas diárias, entre ida e volta, para o trabalho.

Casado, sem filhos, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: flexibilidade de horários, gosto por Matemática e interesse pelo ensino.

Computador e Internet foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática á Distância.

Aluno 8 (41 anos),

Concluiu o Curso Técnico de Nível Médio, no ano de 1989, em escola pública.

Iniciou o Curso Superior de Ciências Contábeis no IPA.

Bancário trabalha 8hs por dia.

Viaja três horas diárias, entre ida e volta, para o trabalho.

Casado, dois filhos (12 e 18), renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos

Escolha do curso: por ser um curso de EaD, pela possibilidade de estudar em horário variado; por ter outra opção profissional.

Computador e Internet (discada) foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática á Distância.

Aluno 9 (30 anos),

Concluiu o Nível Médio Nível, ano de 1997, em escola pública.

Fiscal tributário municipal trabalha 6 horas por dia.

Reside no município do pólo

Solteiro, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: única oportunidade que surgiu no Município.

Não tem certeza se quer ser professor.

Computador e Internet foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática à Distância.

Aluna 10 (39 anos)

Concluiu o Nível Médio, EJA, no ano de 2006.

Doméstica trabalha de 8 a 10 hs por dia. Viaja três horas diárias, entre ida e volta, para o trabalho.

Reside num município próximo ao pólo.

Casada, uma filha, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: foi uma oportunidade que surgiu na região e gratuita.

Computador e Internet (discada) foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática à Distância.

Aluna 11 (não respondeu ao questionário, mas participou dos encontros)

Aluno 12 (47 anos).

Concluiu o Nível Médio Técnico, ano de 198 em escola pública.

Industriário trabalha 10hs em regime de turnos.

Reside num município próximo ao pólo.

Casado, uma filha, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: adora Matemática, sempre teve facilidade.

Possuía computador e Internet antes de iniciar o curso.

Aluna 13 (39 anos),

Concluiu Nível Médio Nível, Magistério, em 1989. Escola pública

Professora municipal trabalha 8hs por dia.

Reside no Município do pólo.

Solteira, dois filhos (4 e 13 anos), renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: sonho de fazer esse curso, possibilidade de realizar um curso superior gratuito e realização de um sonho.

Computador e Internet (discada) foram adquiridos pelas exigências do Curso de Matemática à Distância.

Aluna 14 (45 anos),

Concluiu o Nível Médio, Magistério, em escola pública, não lembrou o ano.

Concluiu três cursos anteriormente: Curso Superior de Administração em Universidade privada; Curso de Formação Pedagógica e Especialização em Metodologia da Matemática.

Professora, em duas escolas municipais, trabalha de 10 a 12hs por dia.

Reside num Município próximo ao pólo.

Casada, dois filhos (25 e 17 anos), renda familiar 10 a 15 salários mínimos.

Escolha do curso: qualificar o desempenho da profissão. Achava que os problemas dos alunos em relação à aprendizagem estavam relacionados com a questão de não ter feito uma Licenciatura.

Possuía computador e Internet antes de iniciar o curso.

Aluno 15 (30 anos)

Concluiu o Nível Médio, no ano de 1999, em escola pública.

Em andamento outro Curso Superior em EaD no mesmo pólo.

Pequeno empresário trabalha 10hs por dia.

Reside no município do pólo

Solteiro, renda familiar até 5 salários mínimos.

Escolha do curso: por ser um curso superior gratuito e oferecido no seu município  
Computador velho e Internet (discada) foram adquiridos pelas exigências do Curso  
de Matemática á Distância.

## 6 – REPRESENTANTES MEC/CAPES E SUAS FUNÇÕES

**Carlos Eduardo Bielschowsky:** Secretário de Educação a Distância do MEC.

**Celso Costa:** Diretor de Educação a Distância da CAPES.

**Fernando Haddad:** Ministro da Educação

**Hélio Chaves:** Diretor do Departamento de Políticas em Educação a Distância da  
Secretaria de Educação a Distância do MEC

**Nara Pimentel:** Coordenadora de articulações acadêmicas da diretoria de EaD da  
CAPES.

**Ronaldo Mota:** ex Secretário de Educação Superior, ex Secretário de EaD e atual  
Secretário de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.