

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: O PROJETO VEREDAS E A NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

OLIVEIRA, Daniela Motta de – UFJF

GT-11: Política da Educação Superior

Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO:

As transformações políticas, econômicas e culturais decorrentes da crise mundial a partir dos anos de 1980, que propiciaram a reforma e a reestruturação do Estado capitalista, partiram de uma nova racionalidade, que não apenas recriou as condições de vida como consolidou um novo contrato social (CHESNAIS, 1996, p.35). A educação tornou-se uma política estratégica, necessária ao desenvolvimento do capital e a conformação social. Nesse contexto, os organismos multilaterais (BIRD/BM, FMI, entre outros) ampliaram sua inserção na definição das políticas educativas nos países da periferia, como é o caso do Brasil, promovendo o ajuste estrutural e criando projetos para a educação com o objetivo de aliviar a pobreza e promover o desenvolvimento econômico, de modo a “incluir” estes países na “sociedade da informação”.

O conjunto das mudanças propostas por esses acordos internacionais repercutiu no Estado de Minas Gerais nos anos de 1990, que, conforme Martins (1998, 2000), repetiu o papel de laboratório do padrão de desenvolvimento do país nos anos de 1950. Assim, Minas esteve na agenda nacional e internacional nos anos 1990 como modelo a ser seguido (FLORESTA, 2002; DE TOMMASI, 1998; WB, 1994). Para Martins (1998, 2000), Minas Gerais teria mesmo se antecipado ao governo federal na implementação das medidas que reorganizaram a educação em todo o estado.

Com efeito, a partir de 1991, Minas passou a adotar um novo modelo de gestão, visando “fortalecer e democratizar” a escola. Para tanto, a reforma tomou como medidas, a nível macro, a integração entre os sistemas estadual e municipais, visando a racionalização da cobertura de ambas as redes. No nível micro, a reforma buscou dar autonomia às escolas estaduais e a suas comunidades para resolver os problemas cotidianos, realizando, entre outras medidas: (i) a descentralização de determinadas funções administrativas ao nível das escolas; (ii) a transferência de recursos diretamente às escolas; (iii) o processo de escolha de diretores escolares; (iv) a transferência aos

conselhos escolares de diversas atribuições da administração escolar e (v) o Programa de Avaliação da Escola Pública, através de testes padronizados. Tais medidas foram fundamentais para que o Banco Mundial financiasse o projeto de “Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais”, o Pró-Qualidade. Segundo o Banco Mundial (BM), Minas Gerais foi o primeiro Estado a tomar “iniciativas concretas para implementar a autonomia e a responsabilidade (*accountability*) — dois ingredientes críticos para a educação de qualidade — na escola básica” (WB, 1994, p.5).

Floresta (2002) observou que o investimento feito pelo BM para Minas Gerais desenvolver a sua reforma educacional foi uma forte evidência da vanguarda mineira no ajuste aos novos interesses e práticas, expressas, por exemplo, na contratação de consultores externos e no incentivo à consolidação de um mercado educacional. Para garantir o sucesso da reforma educacional mineira, tornou-se fundamental a formação de um intelectual de novo tipo (o professor), que se articulasse tanto com a proposta de reestruturação da educação quanto com a nova cultura (apoiada no tripé da gestão, das competências e das novas relações institucionais) quanto assumisse os novos valores éticos, políticos e habilidades cognitivas e comportamentais. Assim, a capacitação e formação docente receberam uma atenção especial na reforma mineira. Para desencadear o processo de formação de professores, em serviço, em larga escala, a Educação a Distância (EaD) tornou-se estratégica para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), configurando a tendência indicada pelos organismos internacionais e também pelo governo federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação a Distância.

As indicações feitas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 sobre a formação de professores em nível superior ampliaram o novo caráter da capacitação em Minas Gerais, como de resto no campo educacional brasileiro, visto que as prescrições legais foram largamente implementadas. O quadro que emergiu dessa implementação foi marcado, em primeiro lugar, pelos Cursos Normais Superiores¹, oferecidos em larga escala por instituições privadas de ensino—, não obstante iniciativas isoladas de formação continuada, e em serviço, de professores, conforme referido por Linhares &

¹ A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Pareceres CNE/CP n.05/2005, n.01/2006 e Resolução PNE/CP n.01/2006) apontam para novos debates sobre a formação do professor, já que a formação do pedagogo abrange a docência, a gestão e a produção do conhecimento em educação. Ao explicitar esses requisitos, o “legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental” (AGUIAR et al., 2006, p.830), o que apontaria, em última instância, à necessidade de se rever a criação dos ISE e do Curso Normal Superior.

Silva (2003, p.22). Em segundo lugar, por políticas públicas que visavam atender a exigência de formação superior e que buscavam qualificar os professores da rede pública.

É esse o caso das políticas públicas mineiras para a formação de professores a partir do governo de Itamar Franco (1999-2002). Após a publicação da LDB, foram mantidos os cursos “emergenciais” para os professores sem licenciatura e atuantes na rede estadual. A principal característica desses cursos é que as Universidades envolvidas mantinham sob seu controle a autonomia didático-científica, sem nenhum tipo de interferência da SEEMG.

Para construir uma ação conjunta entre o ensino superior e a educação básica em Minas Gerais, a SEEMG estabeleceu parcerias para propiciar uma “gestão consorciada” da educação, de forma a viabilizar as mudanças propostas pelo governo Itamar Franco (1999-2002). Assim, o governo mineiro propôs o seu Projeto Veredas — Formação Superior de Professores, com o objetivo de formar, em nível superior, em serviço e a distância, 15000 professores das redes públicas estadual e municipais, de forma organizada e articulada pela SEEMG, visando garantir as competências, habilidades, valores éticos e morais requeridos ao novo padrão de sociabilidade. Embora organizado e iniciado no governo Itamar Franco, o projeto teve continuidade durante o primeiro governo de Aécio Neves (2003-2006). Em 2006, formadas todas as turmas do primeiro curso, a SEEMG cedeu a coordenação do Veredas para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que manteve todas as características, objetivos e materiais instrucionais originais.

Na primeira parte deste texto, examinamos o projeto Veredas, de forma a compreender que, no contexto da reforma educacional mineira, o Veredas expressou a necessidade de atualização da formação de professores a partir de uma nova visão de mundo, nos seus aspectos técnicos e ético-políticos, com dois objetivos concomitantes: formar os novos organizadores da cultura segundo as demandas do capitalismo atual e preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com os novos valores, para a sobrevivência material e para a convivência social em tempos de superexploração do trabalho e dos apelos à participação. Na segunda parte, buscamos compreender a formulação do projeto Veredas enquanto expressão da *nova pedagogia da hegemonia*, inserindo esse projeto no contexto mais amplo das contradições e direções dadas ao

projeto de sociabilidade do capital para o século XXI, no qual a formação de professores tem papel estratégico para a sua difusão.

1. O projeto Veredas: uma experiência de formação docente através de EaD

A Reforma Educacional mineira, iniciada nos anos de 1990, consolidou-se nos primeiros anos de 2000. Minas Gerais se colocou na vanguarda dos ajustes e reformas preconizados pelos organismos internacionais para os países periféricos, tornando-se exemplo para o Brasil e para a América Latina². No que se refere à formação dos professores, a reforma não poderia ser diferente. Das medidas iniciais, tomadas em favor de processos de capacitação e reciclagem de curta duração, às medidas atuais, que envolvem desde a formação em nível superior, em serviço, à distância, até a implementação da avaliação de desempenho e adicionais por produtividade, o receituário técnico e ético-político do BM e da UNESCO parece ter sido a orientação teórica. Tanto é assim que em todos os governos, as referências à Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, foi o ponto de partida para as propostas para a educação e para a formação dos professores.

Num primeiro momento, que compreendeu os governos Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), a concepção de qualidade, pautada no enxugamento dos gastos, na racionalização do trabalho e na formação que atendesse à inserção de Minas no capitalismo mundial, preparou o terreno para o aprofundamento do padrão neoliberal no Estado. No momento subsequente, o neoliberalismo se apresentaria já com as características do capitalismo humanizado da Terceira Via³, no governo Itamar Franco (1999-2002), que, embora tenha se colocado na oposição ao governo central, manteve a direção da reforma mineira e propôs, para a qualificação docente, o projeto Veredas, num esforço amplo de formar os professores no âmbito do

² Analisando as reformas educacionais na América Latina e no Caribe, o BM disse, sobre a emergência da formação de professores: “Além da capacitação pedagógica em serviço, há outras oportunidades de desenvolvimento profissional através de uma variedade crescente de programas inovadores. [...] também estão instaurados uma variedade de programas de Educação a Distância, tal como no Estado de Minas Gerais, Brasil” (BM, 1999, p. 94).

³ Trata-se de um movimento revisionista ocorrido em vários países europeus e nos Estados Unidos e também em países periféricos, como o Brasil (a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso). As mudanças que deram maior visibilidade ao programa da Terceira Via aconteceram nos EUA, com a eleição de Bill Clinton em 1992 e no quadro político inglês, com o Novo Trabalhismo, que criaria as condições necessárias para a eleição de Tony Blair em 1997. Participação, diálogo e parcerias entre governo e sociedade civil, especialmente com as Organizações Não Governamentais (ONG) tornaram-se referência para as ações do Banco Mundial na promoção do desenvolvimento econômico e social, sistematizados no projeto da Terceira Via. A partir da “tese da sociedade sem antagonismos e [d]o modelo “alternativo” de Estado e desenvolvimento” construiu-se o novo consenso em torno do projeto capitalista (MARTINS, A. S., 2007, p.64).

Estado de Minas Gerais. Este projeto teve continuidade durante a gestão de Aécio Neves (2003-2006; suposto 2007-2010), que também aprofundou a reforma, através do “Choque de Gestão”, projeto governamental implementado em todas as áreas, inclusive na educação.

O governo Itamar Franco, não obstante as duras críticas ao projeto educacional dos governos anteriores e à sua submissão às exigências dos organismos internacionais, representou uma continuidade de novo tipo. Preservou os aspectos fundamentais da reforma mineira, incluindo o BM enquanto organismo financiador da reforma. A Escola Sagarana, mesmo apresentando princípios relevantes, como a valorização do magistério, a capacitação dos professores, a democratização da escola, a qualidade da educação e a universalização do acesso, deixou clara a sua orientação ético-política nos marcos do neoliberalismo da Terceira Via: incentivo ao voluntariado, a busca de novas parcerias e formas de financiamento, a ênfase ao aprendizado ao longo da vida a partir dos pilares da educação, entre outros mecanismos.

O projeto Veredas incorporou as orientações modernizadoras para a formação de professores — em serviço e a distância — e a dimensão ética, política e moral necessária à formação do intelectual de novo tipo, de acordo com as idéias, ideais e práticas hegemônicas. Compreendendo que a função da escola é formar o ser humano, o que implica “trabalhar, além do desenvolvimento cognitivo, aspectos relacionados à afetividade, à formação da cidadania, à ética, à sexualidade, enfim, a todas as dimensões do ser humano” (MINAS GERAIS, 2002a, p.74), a formação do professor não poderá ser apenas “técnica e acadêmica”, embora esses aspectos sejam indispensáveis. O intelectual de novo tipo, requerido para enfrentar todas as questões nas quais a escola está envolvida, supõe a “transformação cultural que por sua vez implica convencimento interior da necessidade de mudar o processo pedagógico” (MINAS GERAIS, 2002a, p.75).

O Veredas se inseriu no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, que, de acordo com a apresentação do projeto, partiu de um grupo de Universidades articuladas na Red Unitwin/UNESCO⁴ de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-Espanhola (Red Isa), cujo quadro de referência

⁴ A Rede UNITWIN foi uma das respostas da UNESCO à problemática da educação superior na América Latina e no Caribe; surgida em 1991, oferece apoio à criação e desenvolvimento de centros de excelência, de cátedras e redes cooperativas para o desenvolvimento de programas e projetos (UNESCO, 1998).

está nos documentos “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação” e no “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, produzidos na Conferência Mundial de Educação Superior realizada pela UNESCO em 1998. O Programa de Cooperação prevê seu desenvolvimento nos diferentes países, através de tecnologias adequadas e com ênfase na EaD (MINAS GERAIS, 2002b).

Num primeiro momento, as ações foram destinadas à capacitação de professores do ensino fundamental que atuavam nas séries iniciais e que não possuíam formação superior; posteriormente, previa-se que as ações se orientassem para a formação de pesquisadores em educação, projetos vinculados a “experiências inovadoras”, bem como à formação de professores para os outros níveis da Educação Básica, Educação Superior e de Jovens e Adultos. Esta segunda ação não teve nenhum desdobramento sob a coordenação da SEEMG, que, como vimos, deixou a coordenação da segunda turma do Veredas para a UFMG.

Realizado entre os anos de 2002 a 2005, o Veredas assegurou atividades presenciais. Embora o modelo — formação inicial, em serviço, graduação plena e a distância — venha, segundo a SEEMG, estimular a estreita e desejada colaboração entre o ensino básico e o superior, além de permitir aos professores a vivência no ambiente universitário (MINAS GERAIS, 2002b, p.10), é preciso destacar que tal vivência só se deu nas semanas presenciais (que ocorreram sempre antes de cada módulo, durante o período de férias) ou de avaliação. Com efeito, se a reivindicação histórica dos professores através das entidades sindicais e acadêmicas sempre foi a de que a formação docente se desse em nível superior e nas universidades, não podemos nos esquecer que o Veredas, por ser a distância, reduziu enormemente a vivência que anunciava, ao mesmo tempo em que reduziu também as possibilidades de os professores cursistas se engajarem em atividades que formam, de fato, o tripé ensino, pesquisa e extensão, característica basilar da universidade.

Entretanto, é inegável que o projeto Veredas foi um programa ousado da SEEMG em vários aspectos: **1.** A abrangência (todo o território mineiro, destinado a formar 15000 professores); **2.** A gestão consorciada via parcerias entre a SEEMG e 18 instituições de ensino superior (IES) de Minas Gerais (4 universidades federais, 2 universidades estaduais, 3 instituições de ensino superior agregadas à UEMG, 3 universidades particulares, 3 instituições isoladas de ensino superior particulares), que

foram denominadas Agências de Formação (AFOR), formou a Rede Veredas. Nesse caso, o consórcio envolveria também as IES particulares, o que equivale dizer, claramente, que o governo mineiro financiou a formação dos seus professores também através da iniciativa privada. Além da concessão do diploma, coube à AFOR implementar o curso e participar do Fórum das Agências de Formação; **3.** na formulação (centralizada pela SEEMG) e **4.** implementação pelas IES, que tiveram um papel de executoras do projeto governamental, garantindo a uniformidade das ações e a padronização da formação dos professores adequados ao desenvolvimento da Escola Sagarana, exceto nas atividades presenciais intensivas, nas quais houve certa liberdade de organização das conferências, palestras, mesas redondas, “de acordo com a tradição e com os recursos de cada instituição”.

Inegável também a sua importância política, tanto pelo grande número de professores formados, quanto porque foi uma política concreta da aparelhagem estatal mineira visando consolidar o seu projeto de formação humana.

A análise que fizemos da concepção político-pedagógica do Projeto Veredas, nos aspectos técnicos e ético-políticos, pode ser assim sintetizada:

a) concepção de formação e qualificação profissional para o trabalho pedagógico: A proposta mineira definiu com clareza os comportamentos esperados a partir da formação que propõe, indicando que o intelectual de novo tipo está comprometido com os valores da nova sociabilidade do capital, tanto no que diz respeito às ações e atitudes esperadas, quanto à sua inserção e adaptabilidade ao “projeto de sociedade em que vive”.

b) conteúdos curriculares mínimos propostos: O discurso híbrido da proposta curricular do projeto Veredas traz tanto elementos produzidos pelo movimento dos professores desde os anos de 1980, como também elementos dos discursos internacionais da reforma. Rearticula, dessa forma, discursos diferentes, mas que irão marcar a estrutura do ensino e contribuirão para consolidar, no currículo, as idéias e ideais da nova *pedagogia da hegemonia*.

c) articulação entre teoria e prática pedagógica: a prática é o elemento central do curso. A ênfase na centralidade da prática situaria a ação educativa na figura do professor e na sala de aula. Ainda que o projeto afirme que a importância da teoria não

pode ser diminuída, trata-se de um conhecimento construído sobre a experiência, ou seja, um conhecimento contextualizado e voltado para a prática em sala de aula.

d) competências atribuídas ao professor das séries iniciais do ensino fundamental: O projeto Veredas retoma a importância do desenvolvimento de competências, que se tornam elemento central na proposta. Ao listar o rol de competências, necessárias ao bom desempenho do professor, é possível perceber uma concepção centrada no fazer e na ação cotidiana, privilegiando a preparação técnica para o exercício da docência.

Nesse sentido, o projeto Veredas teve como referências os ideais, concepções e idéias que orientaram a reforma educacional brasileira. Apoiada na *pedagogia das competências* (RAMOS, 2001), a proposta assumiu os pilares da educação (DELORS, 1998), numa perspectiva centrada no fazer e na ação cotidiana, privilegiando a preparação técnica para o exercício da docência. Retomou a concepção de currículo por competência e a importância dada à definição precisa dos objetivos (comportamentos esperados e produtos a serem mantidos), estabelecendo uma estreita relação entre currículo e avaliação dos comportamentos. A reforma educacional dos anos de 90 materializou a reforma intelectual e moral necessária à nova sociabilidade. Subjaz a esta orientação que o desempenho do profissional possa ser desdobrado em várias competências (habilidades, atitudes, valores), que haja consenso em relação ao que constitui essas competências e que a organização do currículo a partir dessas habilidades acabe resultando, ao final, no profissional competente⁵.

2. A nova pedagogia da hegemonia e a formação de professores

A formação do professor para o ensino fundamental ocupou um lugar de destaque na reforma educacional, tanto para formar o intelectual urbano de novo tipo, quanto para difundir a nova forma de ser, pensar e agir desde os primeiros anos de escolaridade. Por essa razão, o papel do professor passou a ser questionado e redefinido com base no “impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os

⁵ Cabe aqui observar, tal como fez Chauí (2003), que não estamos fazendo a apologia da incompetência; trata-se de compreender que o discurso da competência, ao tornar-se um “discurso neutro da cientificidade ou do conhecimento” [...] “tem o papel de dissimular sobre a capa da cientificidade a existência real da dominação” (CHAUÍ, 2003, p. 10-11). Nesta direção, alerta-nos a autora, ao não nos submetermos à nova linguagem do especialista detentor do conhecimento corremos o risco de ver-nos, a nós mesmos, como incompetentes, anormais, a-sociais.

processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio” (BRASIL, 2000, p.2). Com tais premissas, ampliou-se o incentivo à autodidaxia permanente, a ênfase na necessidade de suporte tecnológico para o acesso à informação, na formação permanente, na capacidade de adaptação às incertezas. A nova sociabilidade⁶, ou o conformismo social — ou seja, a criação de novos e mais elevados tipos de civilização, a adequação da sociedade a uma nova moralidade às necessidades do desenvolvimento contínuo do aparelho econômico de produção — é, segundo Gramsci (2000, p. 23), tarefa educativa e formativa do Estado. Assim, o Estado capitalista veio redefinido suas práticas de forma a formar ética, técnica e politicamente o novo homem coletivo, desenvolvendo uma *pedagogia da hegemonia*. Evidentemente, dados as contradições e conflitos que ocorrem simultaneamente na aparelhagem estatal e também na sociedade civil, ocorrem também movimentos de resistência ou de contra-hegemonia, comprometidos com outro projeto de sociedade.

A análise empreendida por Gramsci teve como centralidade as mudanças ocorridas na passagem do século XIX para o século XX, época em que não apenas o Estado se tornava mais complexo, como se aprofundavam as transformações no modo de produção capitalista e nas relações de poder. A partir daí, explicou a forma encontrada pela burguesia para garantir a adesão dos grupos subalternos ao seu projeto de sociedade.

Para manter a hegemonia o Estado não recorreu somente à coerção, à força, mas também procurou obter consenso, a adesão espontânea. A hegemonia, assim, significou um equilíbrio de compromissos, nos quais a classe dominante fez concessões tanto econômicas quanto ético-políticas. O sufrágio universal, a jornada de trabalho de oito horas, a livre associação dos trabalhadores em sindicatos e partidos políticos, entre outras concessões, contribuíram para a adesão espontânea ao projeto de sociabilidade burguesa. De fato, como Fontes (2006) ressaltou, o convencimento tornou-se uma tarefa permanente e fundamental, se consolidando em duas direções: dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, dos organismos da sociedade civil em direção à ocupação da aparelhagem estatal e também no sentido inverso, do Estado em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelos grupos dominantes.

⁶ Padrão de sociabilidade é a forma com a qual os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, num dado momento histórico, sob a mediação das relações sociais de produção e como resultado das relações de poder (MARTINS, 2007).

Isso significa que a sociedade civil e a sociedade política estão em permanente relação e em permanente tensão, sendo a sua separação apenas didática. Assim, compreendemos, com Gramsci, que o “Estado deve ser concebido como “educador”, na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”, (Gramsci, 2000, p.28). No final do século XX, o Estado capitalista reelaborou suas estratégias de obtenção do consenso, já que as medidas neoliberais preconizadas pelo Consenso de Washington, no final dos anos de 1980, foram insuficientes para a retomada do crescimento econômico e a redução das desigualdades sociais. As reformulações teóricas e ações político-ideológicas, realizadas a partir de então, foram as estratégias de legitimação social do capital para assegurar o consenso (coesão social) nas sociedades contemporâneas, caracterizando assim uma *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES & SANT’ANNA, 2006).

As mudanças na direção política do capitalismo a partir dos anos de 1990, assumindo uma face mais humanizada (mas não menos exploradora das relações humanas) tomaram forma com a difusão dos pressupostos políticos e ideológicos da Terceira Via. A educação ocupou um lugar ainda mais estratégico nesses anos, para formar os novos trabalhadores e também para disseminar a atual forma de ser, pensar e agir e formar os intelectuais necessários à nova sociabilidade. Com efeito, as mudanças qualitativas nas relações econômicas, nas relações de poder e nas relações sociais do mundo contemporâneo imprimiram um reordenamento na vida individual e coletiva, necessitando, portanto, de um novo padrão de politização e de cultura, para o que a educação foi chamada a contribuir. Assim, é necessário que o professor se torne um intelectual de novo tipo, com capacidade técnica e relativa autonomia, difusor dessa nova sociabilidade hegemônica.

Tais diretrizes técnicas e ético-políticas também foram assumidas pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO, que elegeram a educação como estratégia para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico. Ao nomearem a educação básica como prioridade — educação básica correspondendo, no sistema brasileiro de educação, às séries iniciais do ensino fundamental —, os organismos estabeleceram uma relação direta entre a qualidade da educação e a formação dos seus professores. Por essa razão, a formação dos professores para o ensino fundamental, em nível superior, bem como a utilização da EaD como

estratégia mais eficaz e menos onerosa para a formação desses professores foram destaque nos diferentes documentos.

A consolidação do projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via se processou no Brasil em três etapas, que correspondem às conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. Dessa forma, a direção da reforma iniciada no governo de Collor de Melo (1989-1991) se manteve e se solidificou nos governos posteriores, chegando até o governo de Lula da Silva (2003-2006; suposto 2007-2010). A reforma da educação, em todos os níveis e modalidades, seguiu na mesma direção e foi objeto de disputa de conceitos, idéias e ideais; de um lado, as orientações dos organismos internacionais e a aparelhagem estatal, subserviente a essas regras e, de outro, o movimento social organizado, através de suas entidades representativas. Entretanto, o que se depreende é que, embora as discussões tenham sido acaloradas, a reforma se consolidou nos marcos da *nova pedagogia da hegemonia*.

Em franca expansão no Brasil, especialmente a partir da publicação da LDB, a EaD, associada às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), foi apresentada pelos documentos oficiais internacionais e nacionais como a possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior, bem como a melhor e mais eficaz resposta para a formação de professores do ensino fundamental. Sem desconsiderar as possibilidades de utilização dessa tecnologia de ensino, é importante compreender que, se nos países centrais as TIC trouxeram novas perspectivas aos processos educacionais, nos países periféricos, como é o caso do Brasil, são reduzidas a estratégias de EaD para formação de professores em larga escala e em serviço e para o treinamento de trabalhadores. Ao mesmo tempo, essa expansão levou em conta os interesses do mercado da educação superior, também largamente incentivado.

Como vimos, o Estado de Minas Gerais realizou a sua reforma, seguindo, ou mesmo antecipando, a reforma nacional. A utilização de estratégias de EaD para a formação dos professores mineiros foi paulatinamente ampliada e, nesse quadro, é que se propôs e se desenvolveu o projeto Veredas — Formação Superior de Professores.

A direção dada ao currículo expressou a necessidade de atualizar a formação docente a partir da nova visão de mundo nos seus aspectos técnicos e ético-políticos, com dois propósitos concomitantes, como já nos referimos: o primeiro, formar novos organizadores da cultura segundo as demandas do capitalismo atual; o segundo, preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com esses valores. A

EaD se consolidou também num quadro de suposto consenso sobre sua utilização em larga escala e em substituição aos processos de formação tradicionais, presenciais, escamoteando o seu papel como veículo de aceleração do processo de conformação à nova sociabilidade do capital.

Considerações Finais:

A análise das políticas de formação de professores não pode excluir a forma (EaD) do conteúdo (aspectos técnicos e ético-políticos). Em outros termos, as políticas de formação docente se articulam não apenas com as reformas educacionais de forma geral, mas com um movimento mundial que, guardadas as especificidades históricas de cada país, “mantém traços de identidades em todos eles, segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JR., 2003). E, nessa direção, articulam-se com a nova sociabilidade requerida pela contemporaneidade.

A ênfase na EaD como política pública para a chamada “democratização do acesso” ao ensino superior, de forma geral, e para a formação de professores, de forma específica, tem sido apresentada como a possibilidade de ensino favorável à minimização da falta de qualificação dos professores brasileiros, utilizadas em programas de certificação em larga escala. Essas políticas estão articuladas com uma perspectiva de adequação da formação às exigências decorrentes do desenvolvimento tecnológico e social, de maneira a conformar o cidadão/trabalhador para o atual momento do capitalismo brasileiro, de acordo com os requerimentos epistemológicos, éticos e políticos dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO.

É indiscutível, entretanto, que a formação de professores em nível superior, longe de ser apenas uma formalidade legal, é uma reivindicação histórica do movimento social organizado e tornou-se uma exigência em face da complexificação do trabalho, de forma geral, e do trabalho docente, de forma específica.

Dados os limites deste trabalho, não examinamos o material instrucional do projeto Veredas, priorizando os documentos de caráter mais geral. Certamente, na continuidade de nossa pesquisa, esse material será extremamente importante, posto que, não obstante seguir a orientação da SEEMG quanto aos princípios orientadores da

proposta, também apresentou, nos seus textos, perspectivas diferentes daquela inicial⁷; o que evidencia que o material não apresenta uma única orientação, expressando perspectivas e propostas para a educação que estão em confronto na sociedade; a educação é um processo dinâmico, dialético e contraditório, síntese de múltiplas determinações, e os textos também parecem refletir este processo.

Entretanto, não podemos deixar de pensar que a padronização do material instrucional leva a um descolamento da realidade, eliminando as possibilidades de adequação dos conteúdos às diferenças pessoais, locais e regionais, apesar da proposta contar com a presença de tutores. É certo, como afirmou Zuin (2006), que é ingênuo pensar que a presença física do professor por si só garanta a qualidade da educação; entretanto, se o professor sozinho não garante a qualidade, tampouco o material instrucional é suficiente para formar o professor para o ensino fundamental.

É preciso considerar, ainda, que outras pesquisas mostram que a repetição dos conceitos no material instrucional do Veredas leva à apreensão do discurso conceitual explícito nos Guias de Estudo. Com efeito, as pesquisas realizadas por Calderano et al (2006) e Barbosa (2006), concluíram que a grande maioria dos professores cursistas apreenderam o discurso conceitual explícito nos Guias de Estudo do Veredas sobre o papel da educação no mundo contemporâneo. Embora as autoras tenham observado que esse resultado pode não significar uma compreensão mais profunda dos conceitos para a vida dos professores, é inegável que o discurso hegemônico vem sendo paulatinamente assumido pelos professores.

Embora consideremos que a política pública faça parte da tarefa educadora da aparelhagem do Estado, não é improvável que a ampliação dos patamares de escolaridade dos professores lhes permita novos olhares sobre a escola, a sociedade, o país e o mundo. Também não é irrelevante que, para muitos professores cursistas, o

⁷ Nessa direção, lemos, por exemplo, no *Guia de Estudo do Módulo 2, Volume 3*, no componente curricular *Política Educacional no Brasil*, que “Segundo essa pedagogia [a liberal], a função da escola é preparar os indivíduos para os papéis que devem desempenhar na sociedade, conforme sua aptidão, seu talento e seus próprios interesses, sem questionar a organização dessa sociedade. E a escola de nossos dias faz isso, já que procura adaptar os indivíduos às normas e valores vigentes na sociedade capitalista, contribuindo para a sua reprodução. Os conteúdos ensinados na escola e que devem ser aprendidos pelos alunos, assim como o tipo de relações que, em geral, a escola estabelece são os instrumentos por ela usados para garantir essa adaptação. A escola ergue-se como instituição neutra a serviço da coletividade, supostamente praticando a justiça social, garantindo igualdade de condições e atribuindo os êxitos e eventuais fracassos ao mérito de cada um. Quando você julga que a aprendizagem dos seus alunos depende apenas do esforço e dedicação pessoal de cada um, está procedendo em conformidade com os princípios da pedagogia liberal (Teixeira, 2002c. p. 139)”.

projeto Veredas tenha sido a única possibilidade de formação em nível superior, e que cursar o Veredas tenha mudado a sua vida e a sua prática. Mas é preciso enfatizar que uma questão é compreender a formação, em nível superior, em caráter emergencial, do enorme contingente de professores em exercício na rede pública; outra questão é transformar a EaD, não num complemento aos processos educacionais e de aprendizagem, mas na política pública para solucionar os graves problemas da formação dos professores brasileiros, afastando das salas de aula das Instituições Públicas de Ensino Superior aqueles grupos que, historicamente, jamais tiveram acesso a elas.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Márcia Ângela da S., BRZEZINSK, Iria, FREITAS, Helena Costa L., et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Especial, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

BANCO MUNDIAL. **La Educación en América Latina y el Caribe**. Washington, 1999.

BARBOSA, Waldirene. **Projeto Veredas: Vozes docentes sobre a prática reflexiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para Formação de professores de Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília: Grupo de Trabalho SEMTEC, 2000.

CALDERANO, Maria da Assunção; Barbacovi, Lecir Jacinto; NECES, Cátia Mara Ribeiro; SAÇÇO, Thays Alessandra. **Veredas e Motivações de um Processo de Formação Continuada: Educação a Distância em Minas Gerais**. Trabalho apresentado na 2ª Mostra da UFJF. Juiz de Fora, julho de 2006.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **In:** Revista Brasileira de Educação, n.24, set/out/nov/dez 2003. p. 5-15

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução por: Silvana Finzi Foá. 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DE TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. **In:** DE TOMMASI, Livia de & outros. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p.195-228.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. Educação em Minas Gerais nos anos 90 – As mudanças na gestão educacional e a formação do Estado: relações entre poder e conhecimento. In: **X Seminário sobre a Economia Mineira, Diamantina, 2002**. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/sub_sem_dia_2002_tex.php. Acesso em 9/11/2005

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 201-240.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LINHARES, Célia, SILVA, Waldeck Carneiro. **Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro, UFF, Tese de Doutorado, 2007.

_____. **As políticas de formação de intelectuais de novo tipo para o campo da educação em Minas Gerais**. Juiz de Fora: UFJF, 2000. mimeo.

_____. **A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. Rio de Janeiro, UFF, Dissertação de Mestrado, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Decenal de Educação de Minas Gerais 2003-2012: Educação para o Desenvolvimento; Minas no século XXI**. Belo Horizonte, dezembro de 2002a.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. Veredas. Formação Superior de Professores. **Curso a Distância**. 2ª Edição. Belo Horizonte, 2002b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Estudo. Coleção Veredas. Módulo 2. Volume 3**. Belo Horizonte, 2002c.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley, e SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a ova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SILVA JR. João dos Reis. Reformas de Estado e da educação e políticas públicas de formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. n.24. set./out./nov./dez. 2003. p. 78-93.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. Política Educacional no Brasil. Unidade 3 – As atuais tendências em política educacional brasileira. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Estudo. Coleção Veredas. Módulo 2. Volume 3**. Belo Horizonte, 2002c. -.135-162.

_____. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe — 1987 a 1997**. Santiago, Chile, 1998.

ZUIN, Antônio A.S. Educação a Distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, out. 2006. p. 935-934.

WORLD BANK. **State of Minas Gerais. Basic Education Quality Improvement Project (ProQualidade)**. Washington DC: The World Bank Group, April, 5, 1994. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?menuPK=2823790&pagePK=64193027&piPK=64670051&theSitePK=2721342&menuPK=64154159&searchMenuPK=2824126&theSitePK=2721342&entityID=000009265_3961005153436&searchMenuPK=2824126&theSitePK=2721342> Acesso em agosto de 2007.